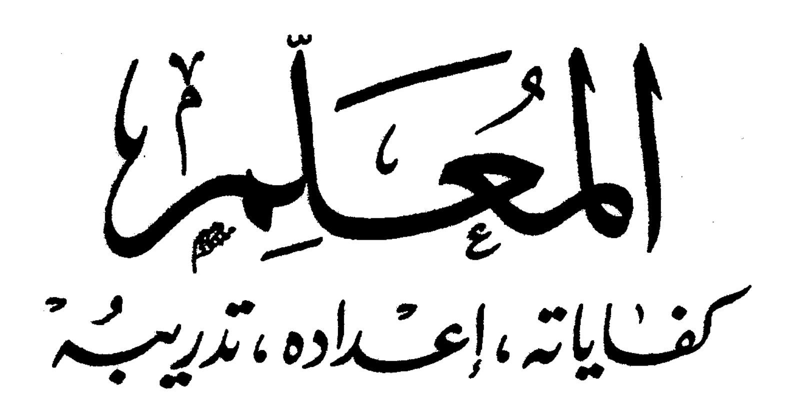


أ. د. رشدي أحمد طعيمة
كلية التربية - جامعة المنصورة

الطبعة الثانية
١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦
منقحة ومزيدة زيادات كبيرة

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربي
٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت : ٢٧٥٢٩٨٤، ٢٧٥٢٩٨٤، فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥
www.darelfikrelarabi.com
INFO@darelfikrelarabi.com

٣٧١,١٢	رشدى أحمد طعيمة.
ر ش م ع	المعلم: كفاياته، إعـداده، تدريبه/ رشدى أحمد طعـيمة.- [ط٢]، منقـحة ومـزيدة زيادات كبـيرة.- القـاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٦م.
	٤٣٦ص: ٢٤سم .
	يشتمل على ببليوجرافيات.
	يشتمل على ملاحق.
	تدمك: ٠-١٢٢٩-١٠-٩٧٧.
	١-المدرسون- تدريب. أ- العنوان.



رقم الإيداع/ ٣٨٨٧/ ٩٩

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿... رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ ﴿٨٩﴾﴾ [الأعراف] .

(صدق الله العظيم)

إهداء

إلى روح الدكتور/ محمود رشدى خاطر

اعتزازا بأستاذيته.. وتقديرا لأبوته.. وعرفانا بفضله..

فقد كان معلما متميزا فى أدائه.. عميقا فى فكره.. واسعا فى ثقافته نموذجا فى أخلاقه.. كريما فى عطائه..

رشدى طعيمة

مقدمة
الطبعة الثانية

منذ ما يقرب من سبع سنوات صدر هذا الكتاب.. ومنذئذ طرأ على ميدان إعداد المعلمين وتدريبهم متغيرات كثيرة، وحدثت تحولات متعددة سواء فى أساليب اختياره وإعداده أو فى أساليب تنميته وتدريبه.

كما شهد الميدان تجارب متنوعة سواء من حيث أهدافها، أو من حيث جمهورها، أو من حيث نتائجها.. كما توزعت هذه التجارب على نطاق واسع من دول العالم..

كل هذا كان جديرا بأن يشار إليه.. وكان حتما أن يكون مجال اهتمام، وموطن حديث مع الطبعة الجديدة لهذا الكتاب.

وعلى وجه التفصيل.. أضيف إليه، فى ثوبه الجديد ما يلى :

١- **دراسة حول معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا**، إذ يشهد واقعا يختلف كثيرا عن واقعه فى قارات أخرى.. وذلك نظرا للطبيعة الخاصة التى تتميز بها الخارطة اللغوية لهذه القارة والتنوع الديموجرافى والإثنى لأبنائها..

٢- **دراسة حول التنمية المهنية للمعلم فى العالم الإسلامى بين الواقع والطموح**، أعددتها بالاشتراك مع الدكتور محمد بن سليمان البندرى.

٣- **كلمة حول أحد نماذج المعلمين** الذين تركوا بصمات يصعب على الزمن محوها، سواء على قطاع التربية العربية بشكل عام، أو على قطاع محو الأمية وتعليم الكبار، أو على قطاع تعليم اللغة العربية بشكل أخص.. ذلك النموذج الذى كان جديرا بأن يقتدى المعلمون به، وأن يحذو الباحثون حذوه، وأن يقتفى التربويون أثره لما فى هذا كله من نفع لا يختلف عليه اثنان.. وما له من قيمة وجدوى لا ينكرها إلا جاحد أو ذو هوى!

ذلك النموذج هو محمود رشدى خاطر (وأناديه بلا لقب لأنه كان أكبر منه). وفى هذه الكلمة تحدثت عن صفاته بالشكل الذى يجعل منه رمزا... وقد كان حقيقة رمزا فريدا غير قابل للتكرار.. كما عرضت من تجاربه ما يمكن أن يُحوِّل سيرته من سيرة ذاتية شخصية بحتة إلى سيرة مجتمعية بكل ما تحمله الكلمة من معنى، وما تستتبعه من آثار.

٤- **قائمة المعايير القومية للتعليم فى مصر،** فيما يخص «المعلم» وهذه القائمة جزء من مشروع كبير يمثل استراتيجية تعليمية شاملة لتطوير التعليم فى مصر. وقد أعدها فريق كبير من خبراء التعليم وانتهى العمل فيها فى أغسطس سنة ٢٠٠٣ بعد مراجعات كثيرة. وتعد هذه المعايير، إضافة إلى بعدها القومى، حركة مواكبة لحركة المعايير الدولية التى غزت مختلف قطاعات الحياة سعيا نحو تحقيق الجودة الشاملة فيها.

٥- **ميثاق أخلاقى للعاملين فى مهنة التعليم** فى الوطن العربى والذى أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) بتونس ٢٠٠٣.

٦- **إعلان مكتب التربية العربى لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم،** والذى أقره المؤتمر العام الثامن للمكتب فى الدوحة ٢٤/٢٧ مارس ١٩٨٥م.

وبعد..

فلعل هذه الإضافات تسد عند المعلمين حاجة، وتفتح أمام الباحثين بابا.. وتصنيف إلى الميدان جديدا.. فتزيده بعد ذلك ثراء.

والله من وراء القصد.. وهو يهدى السبيل.

قويسنا- منوفية

ج.م.ع.

ذى الحجة ١٤٢٧هـ/ أول يناير ٢٠٠٦م

المؤلف

رشدى أحمد طعيمة

كلية التربية- جامة المنصورة

مقدمة
الطبعة الأولى

لم يعد الحديث عن المعلم ودوره فى العملية التعليمية بالذى يقبل الجدل، أو تختلف عليه الآراء. حتى مع تزايد حركة التقدم فى إستراتيجيات التدريس التى تركز على التعلم والمتعلم أكثر من تركيزها على التعليم والمعلم. مع ما بين هذه المفاهيم جميعها من تفاوتات شتى.

ومع الاتفاق على أهمية دور المعلم فى العملية التعليمية، إلا أنه لا يسلم من الهجوم كلما ظهرت شكوى من هذه العملية أو نشأت حاجة لتطويرها.

والشكوى بالفعل قائمة سواء من حيث مدخلات التعليم، أى ما يتلقاه الطالب بين جدران المدرسة. أو من حيث مخرجاته أى نوعية المتخرجين من هذه المدارس. والمعلم، بلغة الإحصاء ومناهج البحث، هو المتغير الوسيط الذى تسند إليه مهمة إعداد مخرجات بمواصفات معينة. تتلقى المدخلات التى يتصور المجتمع قدرتها على الوفاء به بهذه المواصفات.

وفيما يخص المعلم، تتردد فى الأوساط التربوية خاصة، وبين فئات الرأى العام على سبيل العموم أوجه النقد التالية :

١- عدم التحديد الدقيق للكفايات اللازمة للمعلم فى مختلف التخصصات واستنادا إلى البحث العلمى.

٢- وجود هوة بين برامج الإعداد الحالية، وبين ما يحتاجه المعلم بالفعل للقيام بواجبه مع التلاميذ أو الطلاب على اختلاف مستوياتهم.

٣- فشل كثير من برامج التدريب فى تزويد المعلم بما ينبغى تزويده به من مهارات متجددة. ولعل مصدر هذا الفشل هو سوء الإعداد لبرامج التدريب ذاتها.

٤- عجز بعض برامج التدريب العملى (التربية العملية) عن تحقيق القدر المناسب لمعايشة الطالب المعلم العملية التعليمية بكافة خصائصها، واقتصارها،

فى بعض المعاهد التربوية. على أداء بعض الأدوار الهامشية للمعلم مما يعد من شكليات العملية التعليمية أكثر من أن تصيب جوهرها.

ولقد مثلت قضية إعداد المعلم وتدريبه أحد الاهتمامات الرئيسية للكاتب منذ ما يزيد على ربع قرن من الزمن بحمد الله. أصدر فى أثنائها مجموعة من الدراسات والبحوث والمقالات. منها ما أسهم به فى مؤتمرات محلية أو عربية، ومنها ما تنشر فى حوليات ودوريات تربوية، ومنها ما نشرته هيئات دولية. حتى تجمع من هذا كله رصيد.

ولئن تفاوتت مجالات الاهتمام ونقاط التركيز بين هذه الدراسات والبحوث ؛ إلا أن ثمة ما يجمع بينها كالمسبحة التى تتكامل فيها الوحدات ويصل بينها خيط ما.

وتحاول كل دراسة أو بحث أو مقالة أن تتصدى لوجه من وجوه النقد التى توجه للمعلم. وتدور محاور هذه الدراسات حول ثلاثة موضوعات تنضوى تحت كل منها دراسة أو أكثر، وهى كالتالى :

الباب الأول : كفايات المعلم

وتندرج تحت هذا الباب دراسة واحدة هي:

الدراسة الأولى: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية: وهى دراسة ميدانية طبقت على ٢١ معلما من معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى. وممن يشهد لهم بكفاءة علمية فى هذا الميدان. ومن بين أهداف اختيار هؤلاء المعلمين الوقوف على تصورهم لتصنيف الكفايات وتوزيعها على المستويات الدراسية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، متقدم). وتهدف هذه الدراسة إلى:

١- تحديد أهم الكفايات التربوية الخاصة اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية (للناطقين بلغات أخرى).

٢- بيان مدى التفاوت بين تصور المعلمين من قسم اللغة العربية (أكاديميون) وبين تصور المعلمين من قسم التربية (تربويون) حول الكفايات التربوية اللازمة للمعلمين فى المستويات الدراسية المختلفة.

٣- الوقوف على الوزن النسبى الذى تحظى به كل من هذه الكفايات.

الباب الثانى : إعداد المعلم:

تندرج تحت هذا الباب دراستان هما:

الدراسة الثانية: مقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية. وقد أعد المقياس وطبق على عينة قوامها (٣٢١٢) طالبا وطالبة من بين المقيدين والمقيدات بالسنتين الثالثة والرابعة فى أربع كليات للتربية فى جامعات مختلفة (عين شمس، المنوفية، طنطا، المنصورة) وتهدف هذه الدراسة إلى:

١- إجراء مسح لعدد من أدوات التربية العملية فى عدد من الجامعات الأمريكية.

٢- إعداد أداة لقياس أداء طلاب كليات التربية فى التربية العملية بصرف النظر عن تخصصاتهم.

الدراسة الثالثة: تطوير الخطط والبرامج فى كلية التربية : وهو تصور مقترح لكلية التربية جامعة الإمارات، قدم فى ورشة عمل، أعدت خصيصا للبحث فى تطوير هذه الكلية. وتهدف هذه الدراسة إلى:

١- تقديم تصور لأهداف كلية التربية فى المرحلة الجديدة، والمنطلقات التى ينبغى أن تستند إليها حركات تطوير كليات التربية.

٢- عرض مقترحات لبرامج مختلفة يمكن أن تترجم الأهداف الجديدة لكلية التربية إلى واقع.

٣- تقديم تصور لهيكل مقترح لأقسام الكلية فى ضوء البرامج المقترحة، ومناقشة الأسس التى استند إليها هذا الهيكل المقترح.

الباب الثالث: تدريب المعلم :

تندرج تحت هذا الباب دراستان هما:

الدراسة الرابعة: التدريس المصغر، ودوره فى تدريب المعلم. وهذه دراسة نظرية تستعرض أبعاد العملية التعليمية وموقع التدريس المصغر منها. وتهدف إلى:

١- توضيح مفهوم التدريس المصغر ومكوناته ومنطلقاته ومزاياه.

٢- بيان دور التدريس المصغر فى برامج التربية العملية التى تعقد فى كليات التربية.

٣- عرض أهم المهارات التى يمكن أن ينميها التدريس المصغر.

٤- مناقشة خطوات إعداد وتطبيق برنامج للتدريس المصغر بما فى ذلك خطة الدرس الذى يستخدم فيه هذا الأسلوب.

الدراسة الخامسة: التدريب على المناهج والكتب المطورة. وتمثل هذه الدراسة ورقة عمل قدمت فى إحدى ورش التدريب فى أثناء الخدمة. وتهدف إلى:

١- عرض الأسس والمنطلقات التى ينبغى أن يستند إليها تصميم برامج التدريب على المناهج المطورة والكتب الجديدة.

٢- مناقشة المستويات المختلفة التى ينبغى أن تشملها برامج التدريب على المناهج والكتب المطورة.

- مستوى الموجهين العامين الأوائل والمدرسين الأوائل.
- مستوى المعلمين المكلفين بتنفيذ المناهج والكتب المطورة.
- مستوى العاملين بالأجهزة الفنية والإدارية المعاونة.

٣- تقديم تصور لخطة تدريب متكاملة لكل مستوى من هذه المستويات فى ضوء التحديد العلمى للاحتياجات التدريبية لها.

وبعد:

فما كان لهذا العمل العلمى أن يتم لولا فضل من الله عظيم. وجهد من الزملاء كبير. سواء منهم من أسهم معنا فى دراسة، أو دعانا إلى مؤتمر، أو نشر لنا بحثا، أو كلّفنا بمهمة علمية لحساب هيئة محلية أو عربية أو دولية، مما كان دافعا لإجراء دراسة، أو إعداد ورقة عمل. ومما يمثل، فى نهاية الأمر، الحبات التى تتكون منها هذه المسبحة....

والله أسأل أن يجزى هذه النخبة خير الجزاء، وأن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه، نافعا به.

وبالله التوفيق

السبت: غرة محرم ١٤٢٠هـ
١٧ أبريل ١٩٩٩م

المؤلف
د. رشدى أحمد طعيمة
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والعميد الأسبق لكليات التربية بدمياط والمنصورة والإمارات وجامعة السلطان قابوس بعمان

المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	٥
مقدمة الطبعة الثانية	٧
مقدمة الطبعة الأولى	٩
الباب الأول	
كفايات المعلم	
الدراسة الأولى	
الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية « دراسة ميدانية »	٢٧
مقدمة	٢٨
القسم الأول	
حول مشكلة الدراسة	٢٩
الإحساس بالمشكلة	٢٩
تحديد المشكلة	٣٠
أهمية الدراسة	٣١
حدود الدراسة	٣٢
منطلقات الدراسة	٣٢
القسم الثانى	
الدراسة النظرية	٣٣
تعريف المصطلحات	٣٣
أساليب تحديد الكفايات	٣٤
تصنيف الكفايات	٣٦

الموضوع	الصفحة
القسم الثالث	
الدراسة الميدانية	٣٩
إعداد الاستبيان	٣٩
أ - تحديد الكفايات	٣٩
ب - تصنيف الكفايات	٤٣
جـ - الصورة الاولى للاستبيان	٤٣
د - صلاحية الاستبيان	٤٣
هـ - وصف الاستبيان	٤٣
عينة الدراسة	٤٥
تطبيق الاستبيان	٤٦
المعالجة الإحصائية	٤٦
القسم الرابع	
تحليل البيانات	٤٧
مقدمة	٤٧
الكفايات التربوية اللازمة للمعلم	٤٧
توزيع الكفايات على مستويات	٤٩
الوزن النسبى للكفايات	٥٤
القسم الخامس	
نتائج الدراسة وتوصياتها	٥٩
مقدمة	٥٩
أولا: نتائج الدراسة	٥٩
ثانيا: توصيات الدراسة	٦٤
المراجع	٦٧
ملحق	٦٩
- استبيان لتحديد الكفايات التي ينبغي أن تتوافر عند معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.	

الموضوع	الصفحة
الباب الثاني	
إعداد المعلم	١٠٩
الدراسة الثانية	
معلم العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا	١١١
إعداده وتدريبه	
مقدمة	١١٢
حول مشكلة الدراسة .	١١٣
الخريطة اللغوية لأفريقيا	١١٦
واقع معلم العربية فى أفريقيا	١٢٠
إعداد معلم العربية وتدريبه	١٢٤
دور رابطة الجامعات الإسلامية	١٤٣
توصيات عامة .	١٥١
الدراسة الثالثة	
مقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية	١٥٧
فى مادة التربية العملية	
مقدمة	١٥٨
القسم الأول	
حول مشكلة الدراسة	١٥٨
أهداف التربية العملية	١٥٨
هدف البحث	١٥٩
أهمية البحث	١٥٩
القسم الثانى	
الدراسات السابقة	١٦١
مقدمة	١٦١
(١) أداة كلية مانكيتوبمنيسوتا	١٦١

الموضوع	الصفحة

(٢) أداة جامعة منيسوتا	١٦٣
(٣) أداة كلية بميدجى بمنيسوتا (أداة التزكية)	١٦٤
(٤) أداة كلية بميدجى بمنيسونا (أداة التقييم)	١٦٤
(٥) أداة جامعة بوردو	١٦٦
(٦) أداة كاليفورنيا	١٦٨
(٧) أداة جامعة نبراسكا	١٦٩
(٨) أداة جامعة يومنج	١٧٠
(٩) أداة جامعة ستانفورد	١٧١
خلاصة وتعقيب	١٧٤
القسم الثالث	
الطريقة والإجراءات	١٧٦
مقدمة	١٧٦
أولا : إعداد المقياس فى صورته المبدئية	١٧٦
ثانيا : العينة المستخدمة	١٨٠
القسم الرابع	
تحليل البيانات	
صدق المقياس	١٨١
مقدمة	١٨١
(١) الصدق الظاهرى للمقياس	١٨١
(٢) صدق بناء المقياس أو تكوينه	١٨٢
(٣) الصدق التلازمى للمقياس	١٩٤
المراجع	١٩٦
ملحق (١) مقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية (الصورة (أ))	١٩٨
ملحق (٢) مقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية (الصورة (ب))	٢٠٦

الموضوع	الصفحة

الدراسة الرابعة

الموضوع	الصفحة
تطوير الخطط والبرامج فى كلية التربية	٢١١
تصور مقترح	
مقدمة	٢١٢
هدف الورقة	٢١٢
القسم الأول	
مبررات التطوير ومحدداته	٢١٣
مبررات التطوير	٢١٣
محددات التطوير	٢١٤
أهداف كلية التربية	٢١٤
القسم الثانى	
منطلقات التطوير	٢١٥
أولا: النظام متعدد المداخل	٢١٥
ثانيا: التكاملى والتتابعى	٢١٦
ثالثا: بين التخصص والثقافة	٢١٧
رابعا: مطالب التعلم	٢١٨
خامسا: نوعية الطلاب	٢١٩
سادسا: التقنيات الحديثة	٢٢٠
سابعا: الأداء العملى	٢٢١
ثامنا: التعلم الذاتى	٢٢٢
تاسعا: التقويم والامتحانات	٢٢٣
عاشرا: الكلية ووزارة التربية والتعليم	٢٢٣
القسم الثالث	
الخطط والبرامج	٢٢٤
مقدمة	٢٢٤
توجيهات عامة	٢٢٤

الموضوع	الصفحة
أولا: خطة إعداد معلم المرحلة الأولى	٢٢٤
ثانيا: خطة إعداد معلم المرحلة الثانية	٢٣٣
ثالثا: خطة إعداد المعلم النوعى	٢٣٨
■ برنامج التربية الأسرية الفنية	٢٣٨
■ برنامج معلم الحاسوب	٢٤٣
رابعا: خطة خدمة المجتمع	٢٤٤
خامسا: خطة الدراسات العليا	٢٤٦
هيكل الكلية	٢٤٧
الباب الثالث	
تدريب المعلم	٢٤٩
الدراسة الخامسة	
التدريس المصغر ودوره فى تدريب المعلم	٢٥١
مقدمة	٢٥٢
أبعاد العملية التعليمية	٢٥٢
المعلم والعملية التعليمية	٢٥٣
التربية العملية بين الواقع والتطوير	٢٥٤
نبذة تاريخية	٢٥٥
تعريف التدريس المصغر	٢٥٦
الفرق بين التدريس المصغر والتقليدى	٢٥٦
مكونات التدريس المصغر	٢٥٨
منطلقات التدريس المصغر	٢٦٠
مزايا التدريس المصغر	٢٦١
المهارات التى ينميها التدريس المصغر	٢٦١
استخدامات التدريس المصغر	٢٦٢
	٢٦٧

الموضوع	الصفحة
معايير برنامج التدريس المصغر	٢٧٢
الإعداد لبرنامج التدريس المصغر	٢٧٥
خطة الدرس	٢٧٦
خاتمة	٢٧٧
المراجع	٢٧٨
الدراسة السادسة	
التدريب على المناهج والكتب المطورة أسسه، مستوياته ، خطته	٢٨١
مقدمة	٢٨٢
هدف الورقة	٢٨٢
حدود الورقة	٢٨٣
منطلقات الورقة	٢٨٣
التخطيط للبرنامج	٢٨٥
الاحتياجات التدريبية	٢٨٨
(أ) المصدر الأول: أهداف تطوير المناهج	٢٨٩
(ب) المصدر الثانى: تحليل المهام	٢٩٠
(١) قيادات التوجيه	٢٩١
(٢) القيادات الإدارية	٢٩١
(٣) المعلمون	٢٩٢
(٤) الأجهزة الفنية	٢٩٣
(جـ) المصدر الثالث: خصائص المتدربين	٢٩٤
الأهداف العامة	٢٩٦
أ- الأهداف المعرفية	٢٩٦
ب- الأهداف الوجدانية	٢٩٧
جـ- الأهداف المهارية	٢٩٨
الأهداف الخاصة	٢٩٨

الموضوع	الصفحة
أ- المستوى الأول	٢٩٨
ب- المستوى الثانى	٢٩٩
جـ- المستوى الثالث	٣٠١
المحتوى	٣٠٢
إجراءات التدريب	٣٠٤
أ- المدربون	٣٠٤
- صفات المدربين	٣٠٤
- إعداد المدربين	٣٠٤
ب - أساليب التدريب	٣٠٦
التقويم	٣٠٧
أ- تقويم المتدربين	٣٠٧
ب- تقويم المدربين	٣٠٨
جـ- تقويم البرنامج	٣٠٩
المتابعة	٣٠٩
مراجعة البرنامج	٣١٠
الخطة العامة	٣١١
الدراسة السابعة	
التنمية المهنية للمعلم فى العالم الإسلامى بين الواقع والطموح	٣١٧
المشكلة وأبعادها	٣١٨
مقدمة	٣١٨
- التعليم والتحدي	٣١٨
- أهداف الدراسة	٣١٩
- حدود الدراسة	٣١٩
- منطلقات الدراسة	٣٢٠

الموضوع	الصفحة
- منهجية الدراسة	٣٢١
أولا : دواعي التطوير	٣٢٢
١- مواصفات جديدة	٣٢٢
٢- مهارات متقدمة	٣٢٣
٣- الحاجات التعليمية	٣٢٣
٤- أدوار حديثة	٣٢٣
٥- توقعات لم تتحقق	٣٢٤
٦- الطلب على التعليم	٣٢٤
٧- إستراتيجيات متطورة	٣٢٥
٨- انتقاد للمناهج	٣٢٥
ثانيا : ملامح الواقع	٣٢٦
إيران	٣٢٦
إندونيسيا	٣٢٩
ماليزيا	٣٣٦
بروناي	٣٤٠
بنجلاديش	٣٤٥
الجامعة الإسلامية بالنيجر	٣٤٨
ثالثا : اتجاهات سائدة	٣٥١
١- بين التعليم والتدريب	٣٥١
٢- مستوى الإعداد	٣٥١
٣- الأنماط الرئيسية للبرنامج	٣٥٢
٤- الخصائص البنائية والمفهومية	٣٥٢
٥- الوزن النسبي لمجالات الإعداد	٣٥٣
٦- التخصص الرئيسي والفرعي	٣٥٣
٧- معايير القبول في البرنامج	٣٥٤

الموضوع	الصفحة
٨- التربية العملية	٣٥٤
٩- التمهين التربوي	٣٥٤
١٠- دور القطاع الخاص	٣٥٥
١١- سنة الامتياز	٣٥٥
١٢- فترة الاختبار	٣٥٥
١٣- معلم رياض الأطفال	٣٥٥
١٤- معلم التعليم الفني والمهني	٣٥٦
١٥- معلم التربية الخاصة	٣٥٦
١٦- إعداد المعلم الجامعي	٣٥٦
١٧- برامج التدريب	٣٥٧
١٨- مشكلة الأستاذ الوافد	٣٥٨
١٩- التعلم عن بعد	٣٥٩
رابعا : تحديات وسلبيات	٣٥٩
١- غياب الرؤية	٣٥٩
٢- الوجدانيات	٣٦٠
٣- وجود تحديات	٣٦٠
٤- تعدد المهام	٣٦٠
٥- مشكلة الوافد	٣٦٠
٦- الإغراق في النظريات	٣٦٠
٧- النزعة التجارية	٣٦٠
٨- شكلية البرامج	٣٦١
٩- جمود البرامج	٣٦١
١٠- التطوير الاجتهادي	٣٦١
١١- غياب النظرة الكلية	٣٦١
١٢- ضعف حركة البحث العلمي	٣٦١

الموضوع	الصفحة
١٣- زيادة الخريجين	٣٦٢
١٤- العجز في التخصصات	٣٦٢
١٥- قصور الإمكانات	٣٦٢
١٦. التخلف عن السوق	٣٦٢
١٧- معاهد بلا اعتماد	٣٦٢
١٨- العزوف عن الوظيفة	٣٦٢
١٩- التركيز في المدن	٣٦٣
٢٠- إغفال الفروق الفردية	٣٦٣
خامسا : مرئيات التطوير	٣٦٣
١- موقع التنمية المهنية من خطط التنمية	٣٦٣
٢- التعددية الثقافية	٣٦٤
٣- المواصفات والآليات	٣٦٤
٤- ترشيد التطوير	٣٦٤
٥- المعلم الجيد	٣٦٥
٦- مقومات نجاح البرامج	٣٦٥
٧- فاعلية المعلم	٣٦٦
٨- توحيد مصادر الإعداد	٣٦٦
٩- الاعتماد والاعتراف الأكاديمي	٣٦٦
١٠- البعد الوجداني	٣٦٧
١١- التعلم المصاحب	٣٦٧
١٢- أهمية التدريب	٣٦٧
١٣- التدريب على التقنيات	٣٦٧
١٤- الخارطة البحثية	٣٦٨
المراجع	٣٦٩

الموضوع | الصفحة

الدراسة الثامنة

محمود رشدى خاطر ٣٧١

الإنسان ، المعلم، الرائد

مقدمة ٣٧٢

أولا : رشدى خاطر النشأة والتعليم. ٣٧٣

ثانيا : رشدى خاطر الإنسان والقيم. ٣٧٣

ثالثا : رشدى خاطر الأستاذ والجامعة. ٣٧٧

رابعا : رشدى خاطر القدوة والمثل. ٣٨٢

خامسا: رشدى خاطر الرائد والمؤلف. ٣٨٥

خاتمة. ٣٩٦

الملاحق ٣٩٩

ملحق رقم (١)

المعايير القومية للتعليم فى مصر (المعلم) ٤٠١

ملحق رقم (٢)

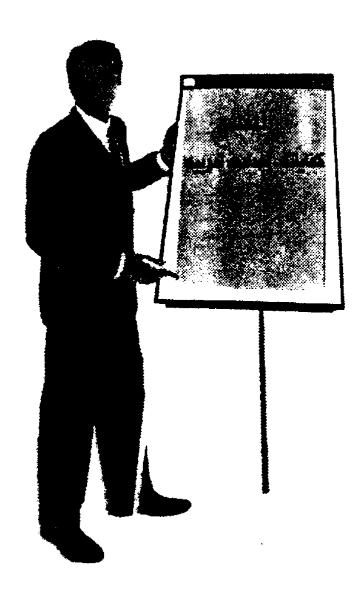
ميثاق أخلاقى للعاملين فى مهنة التعليم فى الوطن العربى ٤١٣

ملحق رقم (٣)

إعلان مكتب التربية العربى لدول الخليج لأخلاق مهنة التعليم ٤٣٣

الباب الأول

كفايات المعلم



الدراسة الأولى(*)

الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية

كلغة ثانية

«دراسة ميدانية»

(*) نشرت هذه الدراسة فى الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس (التعليم الجامعى فى الوطن العربى) تحرير أ. د. سعيد إسماعيل على. دار الفكر العربى. القاهرة، المجلد رقم ١٣، ١٩٨٦.

مقدمة:

قد يكون الكلام عن مكانة المعلم فى المجتمع، ودوره فى العملية التربوية من قبيل الحديث المعاد الذى لم يعد فيه لمستزيد مزيد· ولا لمتحدث حديث

ومع ذلك فلم تشغل المربين قضية إعداد المعلم فى أى فترة مثلما تشغلهم الآن

ومن بين طائفة المعلمين فى المجتمع العربى الإسلامى يقف معلم العربية كلغة ثانية فريدا فى مكانه · · إنه لا يعلم مادة معرفية يقتصر دوره إزاءها على تزويد الطالب بالجديد فيها، أو تنمية اتجاهات معينة من خلالها·

إنه مسئول عن تزويد الطلاب، الناطقين بلغات أخرى، بمهارات الاتصال مع الناطقين بالعربية فيساعد على تقوية الخيوط فى نسيج الروابط العربية والإسلامية

إنه. ناقل لتراث أمة عريقة التراث · · أصيلة الحضارة · · متميزة الملامح · ترتبط لغتها بأعز ما لديها · · وبأغلى ما عندها · ·

والصفحات التالية تشتمل على دراسة ميدانية حول الكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية،وتنقسم إلى خمسة أقسام هى :

القسم الأول: حول مشكلة الدراسة.

القسم الثاني: الدراسة النظرية.

القسم الثالث: الدراسة الميدانية.

القسم الرابع: تحليل البيانات.

القسم الخامس: نتائج الدراسة وتوصياتها.

وفيما يلى حديث عن كل منها.

القسم الأول

حول مشكلة الدراسة

الإحساس بالمشكلة :

مع توحد الرسالة التى تضطلع بها معاهد إعداد معلمى العربية كلغة ثانية بشكل علم إلا أن تفاوتا كبيرا يبدو بين برامجها. وذلك، فى رأينا، راجع لعدة أسباب من أبرزها تفاوت النظرة إلى ما ينبغى توفره من صفات عند هؤلاء المعلمين، وما يجب عليهم اكتسابه من مهارات حتى يتم تدريبهم عليه.

ولقد تعددت الشكوى من عدم وضوح هذه الصفات والمهارات وتحديدها إجرائيا فى كثير من المعاهد، حتى لنلحظ تكرارا فى موضوعات الدراسة ومحاور الاهتمام، ناشئا، فى بعض الأحيان، عن الرغبة فى تقليد المعاهد بعضها بعضا أكثر مما هو ناتج عن دراسة ميدانية تقدم تصورا للمعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التى يلزم توفرها لمعلم العربية كلغة ثانية حتى نضمن له الأداء الجيد فى مهمته، والتحقيق الأمثل لهدفه.

إن التحديد الدقيق للمهارات اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية، وأشكال الأداء المختلفة التى ينبغى أن يقوم بها فى الفصل أمر ضرورى إذا أريد لنا بناء منهج لإعداد هذا المعلم على أساس علمى. ولعل أكثر مظهر من مظاهر ضعف برامج إعداد هذا المعلم هذا التباعد بين ما يدرسه الطالب فى مدرجات الجامعة وما يمارسه بالفعل بين جدران الفصول. ويستلزم إيجاد هذه العلاقة أن نحدد على وجه الدقة ما ينبغى أن يكتسبه المعلم من كفايات فى ضوء ما يمارسه بالفعل من مهارات. من أجل هذا تعالت الصيحات فى ميدان إعداد معلمى اللغات الأجنبية مطالبة بإعادة النظر فى برامج هذا الإعداد. والتفكير فى أسلوب جديد يقلب حركة العمل رأسا على عقب.

فيناشد نورتون Norton أساتذة الجامعات المختصين بإعداد معلمى اللغات الأجنبية لزيارة هؤلاء المعلمين فى فصولهم قبل التخطيط لبرامج إعدادهم. وذلك حتى يروا على وجه التحديد ما يتوقع من المعلم عمله فينعكس ذلك بالطبع على برامج إعدادهم (Norton, 12, P:7-8).

ويختلف هذا التصور بالطبع عن ذلك الذى درجت عليه برامج إعداد معلمى العربية كلغة ثانية. . إذ تبدأ باقتراح عدد من المواد الدراسية التى ينبغى أن يدرسها الطالب فى ضوء تصور مفترض لمهارات تنميها هذه المواد.

ولقد أبرزت إيما بركـماير Birkmaier أهميـة أن يقوم أساتذة كليات التـربية، المسئولون عن إعداد معلمى اللغات الأجنبية بتحديد المهارات التى يحتاجها المعلم ميدانيا للعمل فى هذا المضمار، وبيان أى من هذه المهارات يمكن أن يكتسب عن طريق مقررات الجامعـة، وأيها يمكن أن يكتسب عن طريق المدرسة ثم أيهـا يمكن أن يكتسب فى الميدان بالخبرة (Birkmaier,E., 3p:89) .

من أجل هذا يتنبأ وولف وسـميث بأن البرامج التـقليدية لإعداد مـعلمى اللغات الأجنبية والتى تـتكون من مجموعة من المقـررات الدراسية المنفصلة سـوف تترك مكانها لتحل محلها البرامج على أساس الكفايات[1] . (Wolfe, D. & P Smith, 20,P : 123)

ولئن كانت هذه الدعـوات قد ظهرت فـى السبعيـنيات من هذا القرن، فـما زلنا ونحن على أعتاب التسعينيات بعيدين عنها فى ميدان تعليم العربية كلغة ثانية. فما زالت المواد الدراسية لبرامج إعـداد معلمى هذه اللغة تقترح اجتهادا. ومـازالت الساعات تحدد افتراضا .. ومازال التصور الفلسفى لإعداد البـرامج قائما دون أن يتيح الفرصة للتصور التحليلى لمهارات التـدريس، والقائم على أساس دراسة ميدانية تحـدد على وجه الدقة ما يلزم المعلم اكتسابه من كفايات.

من أجل هذا أيضا .. ظهرت الحاجة لهذه الدراسة ..

تحديـد المشكلـة:

وعلى وجه التحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما أهم الكفايات التربوية الخاصة اللازمة لمعلمى العربية كلغة ثانية؟

٢- إلى أى مدى يتـفاوت تصور المعلمـين فى قسمى اللغـة العربية والتـخصص التربوى للكفايات التربوية اللازمة للمعلمين فى المستويات الدراسية المختلفة؟

٣- ما الوزن النسبى الذى تحظى به كل كفاية من هذه الكفايات؟

---

(1) Present certification programs based on courses will be eliminated in favor of programs based on specific teaching competencies.

أهميــة الدراسة :

تتمثل أهمية مثل هذه الدراسة فيما يلى :

١- يشهد العالم العربى الآن توسعا فى إنشاء معـاهد وأقسام إعداد معلمى العربية كلغة ثانية · كمـا أنه ينظم دورات فى كثير من البلاد غـير العربية لإعداد مـعلمى العربية وتدريبهم بها · ويتـوقع لمثل هذه الدراسة أن تساعد هذه المعاهد فى اخـتيار وتنظيم الخبرات التربوية اللازمة للطلاب فى هذه البرامج ·

٢- تتعـالى الصيحـات الآن فى ميدان تعليم العـربية كلغة ثانيـة مطالبة بتطوير التـربية العملية · ولعل أولى الخطوات نحو التطوير تكمن فى التحديد الدقيق لمهارات الأداء التى ينبغى تدريب الطالب المعلم عليها. والتى يمكن بالفـعل تدريبه عليها · ويتوقع لمثل هذه الدراسة أن تسهم فى ذلك بتزويد المسئولين فى هذه المعاهد بقائمة بما ينبغى أن تدور التربية العملية حوله ·

٣- تتجه السلطات التربوية فى عالمنا المعاصر إلى الحساب الدقيق لخطوات العمل التربوى حتى لا يتزايد الـفاقد مع مرور الزمن · وقد أخـذ هذا الاتجاه شعارا هو المحـاسبـية accountability ذلك الشعار الذى ينادى بقـياس العائد حتى لا تتبـدد الجهود ولا تضيع الأمـوال، ولا يذهب الوقت سدى · ويتـوقع لمثل هذه الدراسة أن تـسهم فى وضع هذا الشـعار مـوضع التنفـيذ فى مـجال تعليم الـعربيـة كلغة ثانيـة. إذ تزود المسئولين بقائمة بأشكال الأداء التى يمكن فى ضـوئها ملاحظة وقياس أداء المعلمين · فضلا عن تقويم الجوانب الأخرى للعمليـة التربوية فى هذا المجال · · منهجا وكتابا وطريقة ووسيلة ·

٤- إن من أهم أسباب الخلل فى العـملية التربوية فقدان خطوط الاتصـال بين ما يدرسه الطالب فى الجامعة وما يمارسه بالفعل بين طلابه فى الفصل ·

ولقد أصـبح ما يجرى أداؤه فى الفـصل محور الاهتمـام بين المشتغلين بالعـملية التربوية سواء على مستوى التـخطيط أو التنفيذ أو البحث العلمى · ويتوقع لمثل هذه الدراسة أن تقيم جسرا بين ما يحدث بين جدران الفصل فى المدرسة وما يحدث بين جدران القاعات فى الجامـعة · · فتأتى البرامج متمشيـة بعضها مع بعض، ويكمل أحدها الآخر · · ويشعر الطالب المعلم بعد ذلك أنه كان يتـعلم شيئا ذا معنى، كما يلمس قيمة ما تعرض له من خبرات تربوية فى معاهد إعداد المعلمين ·

٥- وأخيرا · · فـإن لمثل هذا البحث أن يفتح الباب أمـام دراسات أخرى مسـتـقبلية فى مخـتلف مجالات العـمل التربوى فى ضـوء ما ينتهى إليـه هذا البحث من قـائمة للكفايات أو من نتائج وتوصيات إن شاء الله ·

حـدود الدراسة :

تتحرك هذه الدراسة فى إطار الحدود التالية :

١- من حيث نوع الكفايات :

تقتصر هذه الدراسة على الكفايات اللغوية والتربوية المساعدة enabling competencies تلك التى تختص بمعلمى العربية كلغة ثانية مستبعدين بذلك الكفايات اللغوية والتربوية العامة generic competencies تلك التى تلزم المعلمين كافة على اختلاف تخصصاتهم.

٢- من حيث منطقة الدراسة :

اقتصر إجراء هذه الدراسة على المعلمين فى معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وكان عددهم ٢١ معلما، ولا شك أن صغر عدد أفراد العينة يجعل لنتائج هذه الدراسة حدوداً فى التعميم.

٣- من حيث نوع المعلمين :

تقتصر هذه الدراسة على معلمى اللغة العربية للدارسين بالمستوى الجامعى. ويرى الباحث أن معلمى العربية كلغة ثانية للأطفال يلزمهم توافر مجموعة إضافية من الكفايات التى تتناسب مع سيكولوجية الأطفال، والمواقف التعليمية المتصلة بهم. وقد يستلزم تعديلا من بعض الكفايات الأخرى.

٤- من حيث المعالجة الإحصائية :

اقتصر الأمر فى المعالجة الإحصائية للبيانات على استخدام النسب المئوية ومربع كا٢ وكان مستوى الدلالة الذى قبله الباحث ٠٥,٠.

منطلقات الدراسة :

إن التفكير فى إعداد برنامج قائم على الكفايات Competency- .Based Teacher Educatien Program يستند إلى منطلق رئيس مؤداه أن التدريس عملية **سلوكية على مستوى كبير من التعقيد، إنها تتطلب التمكن من كثير من مهارات التفكير والاتصال والتفاعل مع الطلاب.**

وعلى وجه التفصيل .. يمكن القول: إن فكرة مثل هذا البرنامج تستند إلى عدة منطلقات assumptions من أهمها :

١- التدريس سلوك يمكن تحديد مهاراته وتحليلها.

٢- يستلزم النجاح فى عملية التدريس التمكن من هذه المهارات خاصة تلك التى تجرى فى الفصل الدراسى.

٣- من الممكن اكتساب معظم هذه المهارات التدريسية بكفاءة.

٤- كثير من الأنماط السلوكية التى تعوّدها المعلمون لا تتفق مع تلك التى ينبغى عليهم ممارستها فى العملية التعليمية. ومن أهم أسباب ذلك تقديم مجموعة من الخبرات التربوية فى شكل مواد دراسية منفصلة تم اختيارها على أساس افتراضى وليس على أساس ما يحدث بالفعل..

٥- إعداد المعلمين عملية مستمرة .. ومن ثم ينبغى تزويدهم بالمهارات التى تساعدهم على أن يعلموا أنفسهم ذاتيا.

٦- يمكن الوثوق بآراء المعلمين أنفسهم فيما يتعلق بالكفايات التربوية اللازمة لمعلم العربية كلغة ثانية.

٧- إن الحكم على وجود أى برنامج تعليمى يبدأ من ملاحظة أداء معلمه فى الفصل.

القسم الثانى

الدراسة النظرية

تعريف المصطلحات

١- الكفايات :

ليس من اليسير تقديم تعريف اصطلاحى دقيق لكلمة كفايات Competencies . إذ يقصر التعريف المعجمى لها عن الوفاء بالمعنى المقصود فى هذا المجال.

ومع ذلك يمكن القول أن الكفايات تعنى مختلف أشكال الأداء التى تمثل الحد الأدنى الذى يلزم لتحقيق هدف ما.. إنها بعبارة أخرى وبتفصيل أكثر: مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التى من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية.

٢- البرنامج القائم على الكفايات :

يعرفه شيرون وجونسون بأنه «البرنامج الذى يقضى بأن يظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التى يفترض ضرورتها لتحقيق أنماط التعليم المرغوبة عند التلاميذ. وبمعنى آخر أن يظهر المعلمون القدرة على تحقيق التعلم المرغوب فيه عند التلاميذ».

(Shearron, G. & C. Johnson 18 P. I 87)

وفى هذا التعريف يشترك نوعا الأداء: أداء المعلم وأداء الطلاب. فليس من الكفايات مالا يظهر أثره على الطلاب.

٣- الكفايات العامة والمعاونة :

تميز الدراسات بين نوعين من الكفايات : كفايات أساسية عامة generic competencies وكفايات معاونة أو مساعدة enabling competencies وبالأولى يقصد تلك الكفايات التى تنطبق على كل مادة، أما الأخرى فيقصد بها تلك التى تختص بكل مادة. والكفايات الثانية كما سبق لنا القول، محور هذه الدراسة.

٤- الطالب المعلم :

يقصد به طلاب المعاهد والكليات التربوية الذين يدرسون بعض المواد المؤهلة للتدريس، سواء أكانت نظرية فى قاعات الجامعة أم ميدانية فى فصول المدرسة.

أساليب تحديد الكفايات :

تشيع بين الباحثين والخبراء عدة أساليب لتحديد الكفايات. إلا أن أكثرها شيوعا ستة نوجزها فيما يلى: (Houston, W. R.7 PP : 201-203) .

١- ترجمة محتوى المقررات الدراسية Course translation . الحالية إلى كفايات ينبغى أن تتوافر عند المعلم الذى يضطلع بمسئولية تدريسها.

٢- تحليل المهمة task analysis ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

٣- دراسة حاجات التلاميذ needs of school learners. وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذى يتصل بهم.

٤- تقدير الاحتياجات needs assessment ، ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة وتعرف متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين فى هذه

المدرسة لأداء وظائفهم فى مجتمعهم ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغى أن تتوافر عند معلمى هذه المدرسة.

٥- التصور النظرى theoretical ، لمهنة التدريس والتحليل المنطقى لأبعاد هذا التصور. وفى هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس وما ينبغى أن يكون عليه المعلم. ومنها يحدد الكفايات المناسبة.

٦- تصنيف المجالات فى عناقيد clusters ، يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمعلمين.

ولا ينبغى أن يفهم من هذا الاستقصاء أن أساليب تحديد الكفايات مانعة بالتبادل mutually exclusive أى يمتنع استخدام أحدها لوجود الأخر، فللباحث أن يستخدم أكثر من أسلوب. بل إن الخبراء يوصون بذلك ضمانا لعمل أكثر دقة وأسلم منهجا وأشد موضوعية. العبرة فى الأمر أن يكون تعدد أساليب تحديد الكفايات استجابة لضرورة أو تلبية لحاجة أو توخيا لدقة.

هذا، ويرى الباحثان أوكى Okey وبراون Broun أن أساليب تحديد الكفايات أربعة هى :

١- استطلاع رأى الأطراف المعنية، معلمين أو موجهين أو أساتذة فى معاهد إعداد المعلمين وسؤالهم عن المهارات التى يظنون أنها يجب أن تتوافر عند المعلم.

٢- الاقتباس من قوائم أخرى حددت من قبل الكفايات التربوية اللازمة. وعلى الباحث فى مثل هذه الحالة أن يطلع على ما أخرجته الهيئات والمؤسسات مقتبسا منها أو مدمجا لها.

٣- ملاحظة معلم ذى خبرة، على أن تكون هذه الملاحظة فى موقع العمل واشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين حتى يكونوا مثله.

٤- تحليل عملية التدريس، وذلك بأن يحلل الباحث بعناية ما يتوفر فى الجو التعليمى من ظروف نفسية تيسر للتعليم أن يحدث..

(Okey. J. & J. Broun, 13. PP : 2-3)

تصنيــف الكفايــات :

يقصد بالتصنيف هنـا تحديد المحاور التى تدور حولها الكفايات باعتـبارها كفايات رئيسية ثم تحليلها إلى مجمـوعة من الكفايات الثانوية · ولمثل هذا الأمر شروط يجب أن تراعى وأهميـة ينبغى أن تقدر · فأمـا شروطه فتتلخص فى ضـرورة الاتساق مع أهداف الدراسة وطبيعتها · فليس ثمة تصنيف مطلق · كمـا ينبغى للتصنيف أن يستفيد من غيره من التصنيفات متفقا مع مبادئها العـامة وواقعيا يمكن للبرامج تنفيذه وللباحثين والمشرفين ترجمته إلى استمارات ملاحظة وتقويمه للمعلمين ·

أما عن أهمية التصنيف فـتتلخص فى تيسير مهمة التـفكير المتعمق فى كل جانب من جوانب الإعداد، وضمان استيفاء جوانبه ·

وهناك عدة أساليب لتصنيف الكفايات، أى تحديد محاورها :

١- فهناك مـن يحدد محـاور الكفايات فى ضـوء تصنيف بلوم Bloom، فهناك كفايات معرفية Cognitive تتمثل فى أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التى يتزود المعـلم بها سواء حـول مادته التى يدرسـها أو البـيئة التـى تحيط به أو الطالب الذى يتعـامل معـه · وهناك كفايات وجـدانية affective تتمثل فى الاتجاهات التى يجب أن يتبناها المعلم والقيم التى يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التى يفـضل أن يتمتـع بهـا · وأخـيرا هناك كفايـات نفـس حـركـية psychomotor تتمثل فى المهارات الحركية التى تـلزمه للمشاركة فى مختلف أوجه النشاط التربوى المناسب للعملية التعليمية التى ينخرط فيها ·

٢- وهناك من الباحثين من لا يقتصر على هذا التصنيف الثلاثى، بل يضيف إليه مـا يترتب على كل من المجـال العرفـى والوجدانى والنفس حـركى من آثار ومـاينتج عنها من خـبرة · فـفى الاجتـماع الـسنوى لرابطة البحث التـربوى الأمريكية .

The annual meeting of the American Educational Research Association سنة ١٩٧٥ قـدم روبرت روث R. Roth تصورا لتصنيف الكفايات مقـسما إياها إلى مجالات هى: مـجال الـمعرفـة Knowledge domain ومجـال السلوك behavior domain ومجال الاتجاهات attitude domain ومجـال النتائج والآثار conseq uences domain ومجال الخبـرة experience domain ويقدم لكل واحـد من هذه المجالات تعريفـا لا يتسع المكان لذكرها (Roth, R. 17 , P : 4) ·

٣- وهناك تصنيف ثالث للكفايات فى ضوء مستوى تعقدها، فتبدأ بالبسيط وتنتهى بالمركب المعقد. ومثل هذا التصنيف ييسر لواضعى برامج إعداد المعلمين أو تدريبهم تقسيم هذه الكفايات على مراحل الإعداد ويمكن من وضع تصور واقعى لمراحل الإعداد المهنى.

٤- وثمة أسلوب رابع لتصنيف الكفايات ينطلق من تصور لأدوار المعلم teacher's role مع طلابه. فالمعلم ناقل للمعرفة وموجه للنشاط التعليمى ومدير لفصله.. وهكذا.

وتقدم كلية التربية بجامعة بستبرج بأمريكا نموذجا لهذا التصنيف. وحصرت مجالات الكفايات فى ستة تحت كل منها عدد من الكفايات التفصيلية، وتنقسم هذه الكفايات التفصيلية بدورها إلى قسمين هما : كفايات التخطيط Planning competencies وكفايات التنفيذ Implementation competencies، أما عن المجالات الرئيسة للكفايات فى نموذج يستبرج فهى:

أ- **المجال الأول:** المعلم ناقل للمعرفة importer of information ويضم ١٤ كفاية ثانوية.

ب- **المجال الثانى:** المعلم مدير للنشاط التعليمى director of learning activities ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

ج- **المجال الثالث** : المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم designer and source for the process of "learning how to learn". ويضم ١١ كفاية ثانوية .

د- **المجال الرابع:** المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم designer manager of learning tasks and ويضم ١٣ كفاية ثانوية.

هـ- **المجال الخامس:** المعلم يشارك فى الإشراف Participation in Supervision ويضم ٦ كفايات ثانوية.

و- **المجال السادس** : المعلم فى تفاعل مع الآخرين interacting with other people. ويضم ١٠ كفايات ثانوية.

(Graduate Internship Program, 6, PP : 8 - 15).

٥- واتجاه خامس فى تصنيف الكفايات يتمشى مع سابقه وإن اختلف عنه بعض الشىء ذلك هو ما استندت إليه كلية التربية جامعة عين شمس فى دراستها

حول كفايات معلم المرحلة الأولى. وتتوزع هذه الكفايات تحت تسع تمثل محاور هذه الدراسة، تلك هى :

أ- كفايات إعداد الدرس والتخطيط له.

ب- كفايات تحقيق الأهداف.

ج- كفايات عملية التدريس.

د- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.

هـ- كفايات التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل.

و- كفايات عملية التقويم.

ز- كفايات انتظام المعلم.

ح- كفاية إقامة العلاقات مع الآخرين.

ط- كفاية الإعداد لحل مشكلات البيئة. (كلية التربية، ٢، ٤٨ / ٥٢).

٦- وبعد دراسات متعددة ومسح لكثير مما كتب من الكفايات التربوية ينتهى تشيس Chase وزميلاه بتصنيفها تحت ستة مجالات هى :

أ - كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية — Human relation skills

ب- كفايات خاصة بعملية الاتصال — Communication skills

ج- كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية — Planning for instruction

د- كفايات خاصة بإجراءات التعليم — Instructional techniques

هـ- كفايات خاصة بالتقويم — Evaluation

و- كفايات خاصة بالمادة الدراسية — Subject matter

(Chase, D, W. Harris & M. Ishler, 5. P : 20)

من الواضح من هذه النماذج المختلفة أن أساليب تصنيف الكفايات متعددة، يختلف بعضها عن بعض باختلاف طبيعة الدراسة التى يجريها الباحث وهدف كل منها. ولسنا هنا فى معرض الحديث النظرى الموسع عن الكفايات وتصنيفاتها، ومن ثم لا يتسع المجال لذكر المزيد من أساليب تصنيف الكفايات أو التعليق عليها.

القسم الثالث
الدراسة الميدانية

إعداد الاستبيان :

استخدم الباحث الاستبيان كوسيلة رئيسية لتعرف آراء الخبراء حول كفايات معلمى العربية كلغة ثانية· ولقد مر إعداده بخطوات يجملها فيما يلى :

أ- تحديد الكفايات :

استلزم تحديد الكفايات فى صورتها الأولية القيام بمجموعة من الخطوات :

١- إجراء مسح لبعض الدراسات السابقة، وكذلك ما ورد فى بعض مؤتمرات إعداد معلمى اللغات الأجنبية بشكل عام، ومعلمى العربية بشكل خاص. ومن أهم ما راجعه الباحث ما يلى :

(١) قائمة جمعية اللغات الحديثة وهى قائمة بالمهارات اللغوية اللازمة لمعلم اللغة الأجنبية وقد أعدتها جمعية اللغات الحديثة Modern Language Asseciation، وقد صدرت هذه القائمة عقب اجتماع موسع لأعضاء هذه الجمعية سنة ١٩٥٥، وتنقسم إلى سبعة أقسام هى: الاستيعاب الشفهى aural understanding والتكلم speaking والقراءة reading والكتابة writ- ing والتحليل اللغوى language asalysis والثقافة culture والإعداد المهنى أو التربوى professional preparatiem ، ويشتمل كل قسم على ثلاثة مستويات من المهارات التفصيلية أولها : الحد الأدنى minimal ، وثانيها المستوى الجيد good وثالثها المستوى الممتاز superior ، ويعقب هذه المستويات الثلاثة إشارة إلى نوع الاختبار المناسب للمهارة موضوع الحديث ·(Qualifications for, 16)

(٢) قائمة باكيت Paquette Guidelines : وهى قائمة بالخطوط العريضة الموجهة لبرامج إعداد معلمى اللغات الأجنبية الحديثة· وقد نسبت إلى أندريه باكيت لأنه هو الذى قام بصياغتها وتحريرها فى ضوء أبحاث ومناقشات مؤتمر موسع ضم أعضاء رابطتين هما NASDTEC , MLA [1] وفى ضوء تقارير

---

(1) MLA (Medern Language Association

NASDTEC (National Association of State Directors of Teacher Education and Certification.

متعددة قدمت حول برامج إعداد معلمى اللغات الأجنبية فى الخمسينيات والستينيات. وتقدم هذه القائمة تصورا تفصيليا للمهارات التى يجب أن يكتسبها معلم اللغات الأجنبية ومواصفات البرنامج المناسب لتنمية هذه المهارات. وتنحصر هذه المهارات تحت أربعة أقسام :

أ- الإعداد الثقافى العام general education والإعداد الأكاديمى التخصصى (academic) specialization والإعداد المهنى professienal educa-tion.

ب- توقع ما ينبغى أن يقوم المعلم به فى الفصل.

ج- تحديد الأهداف الأساسية لبرامج الإعداد قبل الخدمة Preservice.

د- بعض الملامح الرئيسية لبرنامج الإعداد قبل الخدمة (Paquette, F. A.14)

(٣) **قائمة معايير برامج الإعداد :** وقد أعدت هذه القائمة جمعية اللغات الحديثة MLA عقب مناقشات موسعة لمؤتمر عقد فى ديسمبر سنة ١٩٦٣، وهدف هذه القائمة تقديم مجموعة من المعايير التى يمكن على أساسها قبول برامج إعداد معلمى اللغات الأجنبية، وتشتمل هذه المعايير على مجموعة من المهارات اللغوية والتربوية التى يجب أن تتوفر عند معلمى اللغات الأجنبية وفى ضوء هذه المهارات يتم تقويم البرامج وبيان مدى تمكينها الطلاب من اكتسابها (Standards for, 19).

(٤) **دراسات مؤتمر بوسطن :** وقد عقد هذه المؤتمرات المجلس الأمريكى لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL فى مدينة بوسطن بأمريكا فى نوفمبر سنة ١٩٨٠م. وكان هدفه تحديد أولويات العمل ومجالات الاهتمام فى الثمانينيات وذلك فيما يتصل بتعليم اللغات الأجنبية بشكل عام بما فى ذلك إعداد معلميها. وقد قدمت فى هذا المؤتمر عدة دراسات حول مواصفات معلم اللغة الأجنبية وأساليب إعداده فى الثمانينيات. ومن أهم هذه الدراسات دراستان قدمت الأولى إليزابيث جونير Joiner, E. G بعنوان :

Preservice Teacher Educatien : Some Thoughts for the 1980'5

بينما قدمت الدراسة الثانية هيلين جورستلود H. L Jeacher, بعنوان:

Inservice Teacher Education : Content and Process.

وتشتمل كل من هاتين الدراستين على مجموعة من المهارات اللغوية والتربوية التى يلزم اكتساب معلم اللغة الأجنبية لها. كما تقدم تصورات

لبرامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها فى ضوء هذه المهارات (Lange, D.,8.) ·

(٥) دراسات ديل لانج : قدم ديل لانج Dale Lange دراستين حول إعداد معلمى اللغات الأجنبية : إحداهما تشتمل على مجموعة من المقترحات لإعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة (Lange, D.9) ·

فى هذه الدراسة يقدم لانج سبعة مبادئ أساسية ينبغى أن تراعيها برامج إعداد معلمى اللغات الأجنبية مبيناً تطبيقاتها فى هذه البرامج سواء ما كان منها قبل الخدمة أو فى أثنائها ·

والدراسة الثانية يقدم فيها تصورا لمستقبل برامج إعداد المعلمين مناقشا بعض الدراسات الأخرى التى عرضت لمهارات معلمى اللغات الأجنبية وتطبيقاتها فى برامج إعداد هؤلاء المعلمين (Lange, D.10) ·

(٦) دراسة ريتشاردلى : قدم ريتشارد لى Richard R.Lee دراسة موسعة حول معايير الأداء لمعلمى اللغات الأجنبية مقدما نموذجا جديدا لبرامج إعداده، وقد اقتصرت هذه الدراسة على المهارات الأكاديمية مقدمة تصورا لمجموعة من الأهداف السلوكية التفصيلية الخاصة بهذه المهارات (Lee, R.ll) ·

(٧) معايير بولتيزر : قدر روبرت بولتيزر Robert Politzer مجموعة من معايير الأداء Performance التى يلزم توافرها عند معلمى اللغات الأجنبية · وقد أعد هذه المعايير فى ضوء ملاحظاته الميدانية لعدد كبير من هؤلاء المعلمين ومناقشاته مع الباحثين فى مركز إعداد المعلمين فى جامعة ستانفورد · وتنقسم هذه المعايير إلى عشرة أقسام يشتمل كل منها على عدد من المهارات التفصيلية المتعلقة بتدريس الفنون اللغوية المختلفة مع شرح مبسط لهذه المهارات · (Politzer,R.15) ·

(٨) دراسات المؤتمرات العربية: شهدت المنطقة العربية عددا من مؤتمرات إعداد المعلمين ومن بينها ما خصص لإعداد معلم اللغة العربية سواء أكانت للناطقين أم لغير الناطقين بها · ومن هذه المؤتمرات التى رجع الباحث إليها واستخلص منها عددا من المهارات التى تلزم معلم العربية ما يلى :

أ- مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى، القاهرة سنة ١٩٧٢.

ب- حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، البحرين سنة١٩٧٥.

ج- المؤتمر الثانى لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة، البحرين سنة ١٩٧٦.

د- المؤتمر الثالث لمديرى مشروعات تدريب المعلمين فى البلاد العربية، بيروت سنة ١٩٧٨.

هـ- المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العربى (تطوير تدريس مواد علوم اللغة العربية وآدابها، الخرطوم سنة ١٩٧٦)

و- ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمى اللغة العربية فى الوطن العربى، الرياض سنة ١٩٧٧.

ز- حلقة دراسية حول جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بالبلاد العربية، القاهرة سنة ١٩٧٧.

ح- حلقة دراسية حول متطلبات إستراتيجية التربية فى إعداد المعلم العربى، مسقط سنة ١٩٧٩.

(٩) **رسائل الماجستير والدكتوراه** حول الكفايات التربوية وإعداد المعلم مما أجرى فى كليات التربية بالجامعات المصرية.

(١٠) **بعض ندوات ومؤتمرات** تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولقد ترجم الباحث بعض ما جاء فيها من توصيات إلى مهارات يلزم تدريب معلمى العربية على اكتسابها. ولم يعثر الباحث على دراسة علمية واحدة فى هذه المؤتمرات حول خصائص معلم العربية كلغة ثانية أو برامج إعداده.

٢- إجراء تحليل معملى ميدانى للمهام **task analysis** التى يقوم بها معلمو العربية كلغة ثانية فى فصولهم. ولقد حرص الباحث عند ملاحظة هؤلاء المعلمين على عدة أمور من بينها :

أ- ملاحظة المعلم الواحد عدة مرات، وفى فروع اللغة المختلفة (قراءة، محادثة، كتابة.. إلخ).

ب- ملاحظة عدد من المعلمين فى حصص مختلفة لفرع واحد من اللغة.

ج- مفاجأة المعلمين موضع الملاحظة حتى يشاهدهم الباحث فى موقف طبيعى.

ز- ولقد استهدف قيام الباحث بتحليل المهمة الوقوف على المهارات اللازم توافرها عند المعلم.

٣- إجراء مقابلات فردية وجماعية مع عدد من المتخصصين فى تعليم العربية كلغة ثانية. ولقد تم فى هذه المقابلات تعرف المهارات اللغوية والتربوية اللازم توافرها عند المعلمين .. ولقد تميزت هذه المقابلات بحرية النقاش

وعدم التقيد بمهارات سبق تحديدها. لقد كان ما جرى أشبه بالعصف الذهنى brainastorming الذى يخرج كل فرد فيه ما لديه.

٤- إجراء مسح لما ورد فى مناهج وبرامج تعليم اللغات الأجنبية وأدلة المعلمين teacher's Mannalsوأدلة المناهج أيضا curriculum guides وترجمة ما ورد بها من توجيهات إلى مهارات تلزم معلمى العربية كلغة ثانية.

(ب) تصنيف الكفايات :

فى ضوء نتائج العمليات السابقة قام الباحث بحصر الكفايات اللغوية والتربوية التى أمكن جمعها ثم تصنيفها وتقسيمها إلى مجموعات تسع، تشتمل كل مجموعة منها على عدد من الكفايات المناسبة، تم تقسيم هذا العدد نفسه إلى مجموعات صغيرة تقسم كل منها عددا من الكفايات ذات طبيعة خاصة.

(ج) الصورة الأولية للاستبيان :

ضم الباحث الكفايات السابقة فى شكل استبيان يمثل أداة البحث. وقد صدّره الباحث بصفحة يسجل محرر الاستبيان فيها بعض البيانات العامة اللازمة للدراسة، وصفحة أخرى تشتمل على مقدمة تشرح للقارئ هدف الاستبيان وأقسامه ودور القارئ فى ملئه. ثم ضم كل نوع من الكفايات تحت قسم خاص بعنوان يوضحه.

(د) صلاحية الاستبيان :

فى سبيل تحديد مدى مناسبة الاستبيان، وصدقه الظاهرى face validity قام الباحث بعرضه على عدد من الخبراء المتخصصين فى تعليم العربية، منهم من هو تربوى، ومنهم من هو لغوى، ومنهم من تخصص فى الثقافة الإسلامية.

وفى ضوء آراء هؤلاء المحكمين تم تعديل الاستبيان، وذلك بإضافة كفايات وتعديل أخرى ثم إعادة صياغة البعض الثالث الى أن استوى على عوده ووافق عليه فى صورته النهائية أربعة من الخبراء[(١)].

(هـ) وصف الاستبيان :

يشمل الاستبيان على تسعة أقسام يعالج كل منها جانبا من الجوانب اللغوية والتربوية. ويشتمل كل قسم على مجموعة من الكفايات التى أمكن تصنيفها فى مجموعات صغيرة ويبلغ العدد الكلى للكفايات ٢٨٠ كفاية، ويوضح الجدول رقم (١) تصنيفها.

---

(١) الدكتور محمود الناقة والدكتور عبد الواحد سليم والأستاذ حسن يوسف والأستاذ محمد حامد سليمان.

جدول رقم (١)

الكفايات التفصيلية وتصنيفها فى الاستبيان

رقم القسم	عناوين الأقسام	تصنيف الكفايات	ارقامها فى الاستبيان	بيانها		المجموع	
				العدد	٪	العدد	٪
١	التمكن اللغوى	أ- استخدام اللغة العربية	١٦/١	١٦	٪٦٢	٢٦	٪٩
		ب- معرفة خصائص اللغة العربية	٢٦/١٧	١٠	٪٣٨		
٢	التمكن المهنى والثقافى	أ- الاطلاع على تجارب تعليم العربية	٣١/٢٧	٥	٪٣٦	١٤	٪٥
		ب- الوعى بالثقافة العربية الإسلامية	٤٠/٣٢	٩	٪٦٤		
٣	الجوانب النفسية والاجتماعية	أ- الجوانب النفسية	٥٢/٤١	١٢	٪٤٨	٢٥	٪٩
		ب- الموقف التعليمى ومشكلاته	٦٠/٥٣	٨	٪٣٢		
		جـ- ضبط الفصل	٦٥/٦١	٥	٪٢٠		
٤	الاتجاهات والقيم	أ- اتجاهات نحو الذات	٧٠/٦٦	٥	٪٢٢	٢٣	٪٨
		ب- اتجاهات نحو الدارسين	٧٦/٧١	٦	٪٢٦		
		جـ- اتجاهات نحو اللغة وثقافتها	٨٢/٧٧	٦	٪٢٦		
		د- اتجاهات نحو المهنة	٨٨/٨٣	٦	٪٢٦		
٥	المناهج والمواد التعليمية	أ- الأهداف التعليمية.	٩٣/٨٩	٥	٪١١	٤٥	٪١٦
		ب- المنهج الدراسى.	١٠٠/٩٤	٧	٪١٦		
		جـ- الوحدات الدراسية.	١٠٦/١٠١	٦	٪١٣		
		د- المواد التعليمية.	١١٢/١٠٧	٦	٪١٣		
		هـ- طريق التدريس.	١٣٣/١١٣	٢١	٪٤٧		
٦	تدريس المهارات اللغوية	أ- تدريس الاستماع	١٤٠/١٣٤	٧	٪٨	٨٢	٪٢٩
		ب- تدريس النطق والكلام	١٥٧/١٤١	١٧	٪٢١		
		جـ- تدريس القراءة	١٧٤/١٥٨	١٧	٪٢١		
		د- تنمية التذوق الأدبى	١٨٧/١٧٥	١٣	٪١٦		
		هـ- تدريس النحو	١٩٤/١٨٨	٧	٪٨		
		و- تدريس الخط والتعبير الكتابى	٢٠٥/١٩٥	١١	٪١٤		
		ز- تدريس الثقافة العربية الإسلامية	٢١٥/٢٠٦	١٠	٪١٢		

٧	التدريبات والواجبات المنزلية	أ- التدريبات	٢١٨/٢١٦	٣	٣٠٪		
		ب- الواجبات المنزلية	٢٢٥/٢١٩	٧	٧٠٪	١٠	٤٪
٨	تكنولوجيا التعليم	أ- الوسائل التعليمية	٢٣٥/٢٢٦	١٠	٤٣٪		
		ب- مختبر اللغة			٣٥٪	٢٣	٨٪
		جـ- الأنشطة التربوية			٢٢٪		
٩	التقويم والقياس	أ- تصور عملية التقويم	٢٥٤/٢٤٩	٦	١٨٪		
		ب- تصنيف الدارسين	٢٥٩/٢٥٥	٥	١٦٪		
		جـ- تقويم المهارات اللغوية والثقافية	٢٦٧/٢٦٠	٨	٢٥٪	٣٢	١٢٪
		د- إلقاء السؤال	٢٧٢/٢٦٨	٥	١٦٪		
		هـ- إعداد الاختبارات	٢٧٧/٢٧٣	٥	١٦٪		
		و- تحليل الاختبارات	٢٨٠/٢٧٨	٣	٩٪		
		المجموع الكلى				٢٨٠	١٠٠٪

من هذا الجدول يتبين أن عدد أقسام الاستبيان تسعة، يندرج تحتها ٣٤ قسما ثانويا أمكن تصنيف الكفايات تحتها. وتتفاوت النسب المئوية لهذه الأقسام وذلك بسبب تفاوت عدد الكفايات تحت كل قسم. وهذه الأقسام الثانوية كما تبدو لنا تكاد تستوعب مختلف الجوانب النفسية والتربوية التى يمكن أن يمتد إليها برنامج إعداد معلمى العربية كلغة ثانية. أما بالنسبة للجوانب اللغوية فقد اقتصر الأمر فيها على ما يتصل باستخدام المعلم للغة أو إلمامه بخصائصها دون توسع فى الجوانب اللغوية أو الأدبية أو غيرها.

عينة الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الاستبيان على كل من :

أ- ١٢ معلما من معلمى العربية للناطقين بلغات أخرى. وقد تنوعت خبرات هؤلاء المعلمين فمنهم من يدرس للمستوى الابتدائى، ومنهم من يدرس للمستوى المتوسط ومنهم من يدرس للمستوى المتقدم. أما من حيث تخصصاتهم فقد تنوعت هذه التخصصات بين لغويات وأدب ودراسات إسلامية وأخرى نفسية وتربوية. كما أن منهم

من درس العربية كلغة أولى (للناطقين بهـا). قبل حضوره إلى مكة المكرمة. ومنهم من علّم العربية فى التعليم العام. ومنهم من علّمها فى الجامعة. فضلا عن تفاوت اتصالهم بالطلاب الأجانب. إذ كان من بين المعلمين من علّم العربيـة كلغة ثانية فى بلاد عربية. ومنهم من علّمـها فى بلاد غيـر عربية، وأخـيرا فإن منهم من هو عـربى ومنهم من هو غيرعربي.

ب- ٩ معلمين من أسـاتذة قيم التخصص التـربوى. وهم أولئك الذين يدرسون مواد إسـلاميـة ولغوية وأدبيـة ونفسيـة وتربوية لطلاب الدبلوم العـام بقسم التـخصص التربوى بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. وطلاب هذا القسم هم ممن أكملوا الدراسة بقسم اللغة العربية، أو كان مـستواهم اللغوى فى العربية يسمح عند قبولهم بالـتحاقهم مبـاشرة بقسم التخـصص التربوى حيث يجرى إعداده ليـكون معلما للعربية كلغة ثانية فى بلده.

ومن بين أهداف اختيار هؤلاء المعلمين الوقـوف على تصورهم لتصنيف الكفايات وتوزيعها على المستويات الدراسية الثلاثة (ابتدائى ومتوسط ومتقدم) ومقارنته لمدى أهمية كل كفاية.

تطبيـق الاستبيان:

قام الباحث بنفســه بتطبيق الاستبيان على جميع أفـراد العينة وأخذ التطبيق شكل المقابلة أحـيانا. إذ أجرى البـاحث مناقشة مع بعـض المعلمين حول كل قسم من أقـسام الاستبـيان، بينما اقتـصر البعض على الإجابة على الاسـتبيان منفـردا ورده الباحث بعد ذلك.

ولقد استغرق تطبيق الاستبيان حوالى شـهرين استرجع الباحث خلالهما جميع الاستبـيانات التى أمكن توزيعها، إذ كـان الباحث يعمل بمعهـد اللغة العربية جـامعة أم القرى، بمكة المكرمة وقت إجراء الدراسة.

المعالجة الإحصائيـة:

فرغت نتائج الاستبيانات فى أربعـة جداول. أولها خاص بالمعلمين ويعرض لعدد تكرارات الاستجابات والنسب المئوية فى كل مسـتوى من مستويات الأهمية (مهم جدا، مهم، غير مـهم)، ولقد قام الباحث باستخـدام اختبار الدلالة كـا^2 للـكشف عن دلالة

الفروق فى الاتجاهات بين المستويات الثلاثة لكل كفاية[1]. وعرض نتائج هذه العملية الإحصائية فى الملحق رقم (١) ثم صنف هذه النتائج حسب مستويات الدلالة سواء ما كان منها عن مستوى ٠,٠٠١ أو٠,٠١ أو ٠,٠٢ أو ٠,٠٥ أ وحتى ٠,١ إلا أنه لم يقبل من هذه المستويات المستوى الأخير ٠,١ .

وثانى هذه الجداول خاص بتصور معلمى اللغة العربية للكفايات التربوية موضحا فى النسب المئوية لاختبارات المعلمين. والجدول الثالث خاص بتصور معلمى قسم التخصص التربوى للكفايات التربوية موضحا فيه النسب المئوية لاختياراتهم. أما الجدول الرابع فخاص بالأوزان النسبية للكفايات.

القسم الرابع

تحليل البيانات

مقدمة:

استهدفت هذه الدراسة ثلاثة أمور : أولها تحديد الكفايات التربوية الخاصة لمعلمى العربية كلغة ثانية، وثانيها اقتراح عدد من الكفايات لكل مستوى من مستويات تعليم العربية، وثالثها بيان الوزن النسبى للأهمية لكل كفاية حتى يمكن تصنيفها إلى مراتب ثلاث.

وفى إطار هذه الأهداف الثلاثة يسير عرض وتحليل البيانات التى أمكن جمعها وذلك تحت أقسام ثلاثة.

(أ) الكفايات التربوية اللازمة للمعلم:

نقصد بذلك تحديد الكفايات التى تلزم المعلم دون تخصيصها بمستوى دراسى معين. إنها الكفايات التى تلزم المعلم بشكل عام أيا كان المستوى الدراسى الذى يعمل به. ولقد تفاوت مستوى دلالة هذه الكفايات بين ٠,٠٠١ و٠,١. والجدول رقم (٢) يوضح أرقام الكفايات ذات الدلالة عن كل مستوى.

ومن هذا الجدول يتضح أن ١٠١ كفاية بنسبة ٣٦٪ من المجموع الكلى للكفايات هى كفايات ليست ذات دلالة. إذ اعتبر الباحث مستوى ٠,٠٥ معيارا لقبول الكفايات

(١) يود الباحث أن يسجل شكره وتقديره للصديقين الأستاذ/ حسن يوسف والأستاذ/ محمد حامد سليمان عضوى هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة على تفضلهما بالمشاركة فى العمليات الإحصائية الخاصة بهذا البحث.

أو رفضها ٠٠ كما يتضح أن معظم الكفايات ذات الدلالة يقع عند مستوى ١٠,٠ إذ يبلغ عددها ١٠٧ (إذا أضفنا إليها الكفايات ذات الدلالة عند ٠٠١,٠) بنسبة ٦٠٪ من مجموع الكفايات ذات الدلالة(١٧٩ كفاية)٠

جدول رقم (٢)

مستويات الدلالة للكفايات

رقم مسلسل	مستوى الدلالة	ارقام الكفايات	بيانها	
			العدد	٪
١	٠,٠٠١	١/٥/١٦/١٧/٢٠١٨/٢١/٦٢/٧٧/٧٨/٧٩/٨١/٨٧/١١٠/١٣ /١٣٥/١٣٦/١٤١/١٤٢/١٤٤/١٥٠/١٥١/١٥٩/١٦٠/١٦٧/١ /٦٨/١٨٨/١٩٣/١٩٤/١٩٨/٢٠٨/٢٤٦/٢٦٧/٢٦٨/٢٦٩/٢٧٠/ ٢٧١/٢٧٣٠	٣٧	٪١٣
٢	٠,٠١	٣/٤/٨/١٣/١٤/٢٢/٢٤/٤٦/٤٨/٥٣/٥٤/٥٩/٦٠/٦٧/٦٩/٧١/ /٧٥/٧٦/٨٨٠/٨٢/٨٣/٨٤/١٠٢/١٠٩١٠٦/١١١/١١٣/١١٤/ /١١٧/١٢٣/١٢٥/١٢٩/١٣٠/١٣٣/١٣٤/١٤٣/١٤٩/١٥٢/ /١٥٦/١٦٢/١٦٣/١٦٥/١٨٢/١٨٦/١٨٩/١٩١/١٩٢/١٩٥/١٩ /١٩٧/١٩٩/٢٠١/٢٠٤/٢٠٦/٢١١/٢١٢/٢١٥/٢١٥/٢١٧/٢٢ ٠/٢٢٧/٢٢٨/٢٢٩/٢٣١/٢٣٣/٢٣٥/٢٤٠/٢٤٨/٢٥٨/٢٧٩	٧٠	٪٢٥
٣	٠,٠٢	/٦/٧/٩/١١/٢٣/٣١/٣٩/٤١/٨٦/٤١/٩٢/٩٣/١٠٠/١٠٥/١٠٧ /١١٨/١٢٢/١٢٨/١٦٦/١٧٣/٢٠٣/٢١٨/٢١٩/٢٤٤/٢٤٥ /٢٤٧/٢٥٣/٢٥٦/٢٥٧٠	٢٩	٪١١
٤	٠,٠٥	١٠/١٢/١٥/٢٥/٢٦/٣٥/٥٥/٥٧/٥٨/٦١/٦٤/٦٥/٦٦/٦٨/٩٦ /٩٨/١٠٣/١٢٤/١٣١/١٤٠/١٤٥/١٤٨/١٥٤/١٥٥/١٥٨/١٦١ /١٧٧/١٧٨/١٨٠/١٨٧/٢٠٥/٢٠٧/٢١٦/٢٢١/٢٢٢/٢٣٢/ /٢٣٦/٢٣٧/٢٦٠/٢٧٢/٢٧٤/٢٧٦/٢٧٨٠	٤٣	٪١٥
٥	٠,١	/١٩/٣٠/٣٨/٥٦/٦٣/٧٠/٨٥/٩٥/١٠١/١٠٤/١٠٨/١٧٠/١٧٤/ /١٧٥/١٧٦/٧٦/١٨٤/١٩٠/٢٠٢/٢٠٩/١١٠/٢١٣/٢٢٦/٢٣٠/ /٢٣٨/٢٣٩/٢٤٢/٢٤٣/٢٥١/٢٥٢/٢٥٥/٢٦١/٢٧٥٠	٣٣	٪١٢
٦	لا دلالة N.S.	/٢/٢٧/٢٨/٢٩/٣٢/٣٣/٣٤/٣٦/٣٧/٤٠/٤٢/٤٣/٤٤/٤٥/٤٧/ ٤٩/٥٠/٥١/٥٢/٧٢/٧٣/٧٤/٨٨/٨٩/٩٠/٩٤/٩٧/٩٩/١١٢ /١١٥/١١٦/١١٩/١٢٠/١٢١/١٢٦/١٢٧/١٣٢/١٣٧/١٣٨ /١٣٩/١٤٦/١٤٧/١٥٣/١٥٧/١٦٤/١٦٩/١٧١/١٧٢/١١٨ /١٨٣/١٨٥/٢٠٠/٢٢٣/٢٢٤/٢٢٥/٢٣٤/٢٤١/٢٤٩/٢٥٠ /٢٥٤/٢٦٢/٢٦٣/٢٦٤/٢٦٥/٢٦٦/٢٧٧/٢٨٠٠	٦٨	٪٢٤
		المجموع الكلى	٢٨٠	٪١٠٠

(ب) توزيع الكفايات على مستويات :

إذا كان القسم الأول من تحليل البيانات قد عالج الكفايات التربوية اللازمة للمعلم بشكل عام. فإن هذا القسم يختص بتوزيع الكفايات على مستويات تعليم العربية كلغة ثانية.

ولقد سبقت الإشارة إلى أن الاستبيان قد طبق على ٢١ معلما، ١٢ معلما منهم ينتسبون إلى قسم اللغة العربية والباقى ينتسبون إلى قسم التخصص التربوى. ولقد طلب منهم اقتراح المستوى الدراسى المناسب لكل كفاية من كفايات الاستبيان. ويقصد بالمستوى الدراسى هنا تحديد مستوى المعلم الذى يجب أن تتوفر عنده كل كفاية. فما يلزم توفره عند معلم العربية فى المستوى المتقدم قد لا يلزم توفره عند معلم العربية فى المستوى الابتدائي(أو المبتدئ). وهناك كما نعلم فروق بين برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية فى التعليم العام، وبرامج إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما أن هناك فروقا بين هذين النوعين من البرامج وبرامج إعداد معلم الجامعة.

من هذا المنطق رأى الباحث تصنيف الكفايات حسب المستويات الدراسية لمساعدة برامج إعداد معلمى العربية على اختيار ما يناسبها من كفايات.

ولقد سئل المعلمون هذا السؤال : ما الكفايات اللازمة لمعلم العربية فى كل من المستوى الابتدائي والمستويين المتوسط والمتقدم؟ وما تلك التى تلزمه بشكل علم أيا كان المستوى الذى يدرّس له؟.

ولقد أبدى أفراد العينة آراءهم حول كل الكفايات، إلا أنه بعد استخدام معادلة $كا^2$ واستخراج مستوى الدلالة لكل كفاية، قام الباحث باستبعاد الكفايات غير ذات الدلالة من التصنيف.

ولقد كان من المتوقع أن يتكرر موقع بعض الكفايات فى بعض المستويات كأن تقترح كفاية واحدة لمستويين أو ثلاثة. إلا أن الباحث عند تصنيفها قد استبعد الكفايات المكررة واقتصر على ذكر الكفاية فى أول مستوى يقترح لها، مفترضا بذلك أن تنمية الكفايات عملية مستمرة وما يتوفر لدى المعلم فى المستوى الابتدائي سوف تلتف إليه برامج إعداد المعلم للمستويات التالية .. ومن ثم يستهدف هذا التصنيف بيان الكفايات التى ينبغى التركيز، وليس الاقتصار عليها فى كل مستوى. ولقد تم حصر التكرارات التى تعبر عن اختيار أفراد العينة للمستويات أمام كل كفاية، ثم حساب النسبة المئوية لهذه الاختيارات. واقتراح المستوى الذى يحظى بأعلى نسبة أمام كل كفاية. وعلى سبيل

المثال نجد الكفاية رقم ٤١ (من قسم الجوانب النفسية والاجتماعية). يقترحها ٨٣٪ من معلمى قسم اللغة العربية للمستوى الابتدائي، ويقترحها أيضا ٩٣٪ من معلمى قسم التخصص التربوى لنفس المستوى. ومن ثم وردت فى التصنيفين. بينما نجد الكفاية رقم ٧٩ (من قسم الاتجاهات والقيم) قد اقترحها ٧٥٪ من معلمى قسم اللغة العربية للمستوى الابتدائي فى الوقت الذى يقترحها ٨٦٥ من معلمى قسم التخصص التربوى للمستوى المتقدم.

بقى أن نشير إلى عدة أمور تساعدنا فى فهم خطة التصانيف :

أولها : أن الباحث لم يطلب من أفراد العينة تصنيف الكفايات الخاصة بقسم التمكن اللغوى : إذ إنها ، فى رأى الباحث، لازمة على أية حالة لمعلم العربية فى أى مستوى.

ثانيها : إن الباحث قد طلب من أفراد العينة تصنيف الكفايات تحت ثلاثة أقسام هى :

- الأول : ويضم الكفايات اللازمة لمعلم العربية الذى يجرى إعدده لكى يعلم العربية كلغة ثانية للطلاب فى المستوى الابتدائي.
- الثانى : ويضم الكفايات اللازمة لمعلم العربية الذى يجرى إعداده لكى يعلّم العربية كلغة ثانية للطلاب فى المستويين المتوسط والمتقدم، قياسا على ما يجرى فى التعليم العام من حيث انقسام برامج إعداد المعلمين إلى قسمين : الأول لإعداد معلم المرحلة الأولى. والثانى لإعداد معلم المرحلة الثانية (المرحلة المتوسطة والثانوية) والفروق بين متطلبات المستويين المتوسط والمتقدم قليلة.
- الثالث : ويضم الكفايات العامة اللازمة لمعلم العربية الذى يجرى إعداده فى أى معهد لتعليم العربية كلغة ثانية فى أى مستوى.

والجدول رقم (٣) يبين لنا الكفايات التى يقترحها أفراد العينة لكل مستوى من المستويات الثلاثة، الابتدائي، والمتقدم. والعام.

جدول رقم (٣)

توزيع الكفايات ذات الدلالة على المستويات الثلاثة

رقم	عينة البحث - المستوى	أساتذة قسم اللغة العربية	أساتذة قسم التخصص التربوى
١	الابتدائى	٤١/٧١/٧٨/٧٩/٨١/٨٤/٨٦/٩١/٩٣/ ٩٦/٩٨/١٠٠/١٠٢/١٠٣/١٠٥/١٠٦/ ١٠٧/١٠٩/١١٠/١١/١١٣/١١٧/١١٨/ ١٢٢/١٢٣/١٢٤/١٢٨/١٢٩/١٣٠/ ١٣٣/١٣٤/١٣٥/١٣٦/١٤١/١٤٢/ ١٤٣/١٤٤/١٤٥/١٤٨/١٥٠/١٥٢/ ١٥٦/١٥٨/١٥٩/١٦١/١٦٢/١٦٥/ ١٦٦/١٦٧/١٦٨/١٨٦/١٨٨/١٨٩/ ١٩١/١٩٢/١٩٣/١٩٤/١٩٥/١٩٦/ ١٩٧/١٩٨/١٩٩/٢٠٣/٢٠٤/٢٠٨/ ٢١١/٢١٢/٢١٤/٢١٥/٢١٦/٢١٧/ ٢١٨/٢٢٧/٢٢٩/٢٣٢/٢٣٥/٢٣٦/ ٢٣٧/٢٤٦/٢٤٧/٢٤٨/٢٥٦/٢٦٠/ ٢٦٧/٢٧٢/٢٧٣/٢٧٦.	٤١/٧١/٧٨/٨١/٨٣/٨٤/٨٦/٩١/ ٩٣/٩٨/١٠٠/١٠٦/١٠٧/١٠٩/ ١١٠/١١١/١١٣/١١٧/١١٨/١٢٢/ ١٢٣/١٢٤/١٢٨/١٢٩/١٣٠/١٣٣/ ١٣٤/١٣٥/١٣٦/١٤١/٢١٤٢/١٤٣/ ١٤٤/١٤٥/١٤٨/١٤٩/١٥٠/١٥٢/ ١٥٦/١٥٨/١٥٩/١٦١/١٦٢/١٦٥/ ١٦٦/١٦٧/١٦٨/١٨٦/١٨٨/١٨٩/ ١٩١/١٩٢/١٩٣/١٩٤/١٩٥/١٩٦/ ١٩٧/١٩٨/١٩٩/٢٠١/٢٠٣/٢٠٤/ ٢٠٨/٢١١/٢١٢/٢١٤/٢١٦/٢١٧/ ٢١٨/٢٢٩/٢٣٢/٢٣٥/٢٣٦/٢٤٦/ ٢٤٧/٢٤٨/٢٦٠/٢٦٧/٢٧٢/٢٦٧.
	العدد	٧٨	٨٠
	النسبة المئوية	٥٦%	٥٢%

تابع جدول رقم (٣)

توزيع الكفايات ذات الدلالة على المستويات الثلاثة

رقم	عينة البحث - المستوى	أساتذة قسم اللغة العربية	أساتذة قسم التخصص التربوى
٢	المتوسط والمتقدم	/١٣١/١٢٥/١١٤/٨٢/٨٠/٣٥/٣١ /١٦٠/١٥٥/١٥٤/١٥١/١٤٩/١٤٠ /٢٠١/١٨٧/١٨٢/١٨٠/١٧٨/١٧٧ ٠٢٧٤/٢٧١/٢٢٢/٢٠٧/٢٠٥	/١١٤/١٠٥/٨٢/٨٠/٧٩/٧٧/٣٥/٣١ ١/١٥٥/١٥٤/١٥١/١٤٠/١٣١/١٢٥ ٢٠/١٨٧/١٨٢/١٨٠/١٧٨/١٧٧/٦٠ ٠٢٧٤/٢٢٢/٢٠٧٥
	العدد	٢٤	٢٤
	النسبة المئوية	٪١٥	٪١٥
٣	كفايات عامة	/٥٩/٥٨/٥٧/٥٥/٥٤/٥٣/٤٨/٤٦/٣٩ /٦٩/٦٨/٦٧/٦٦/٦٥/٦٤/٦٢/٦١/٦٠ /١٧٣/١٦٣/٩٢/٨٧/٨٣/٧٧/٧٦/٧٥ /٢٣١/٢٢٨/٢٣١/٢٢٠/٢١٩/٢٠٦ /٢٥٧/٢٥٣/٢٤٥/٢٤٤/٢٤٠/٢٣٣ ٠٢٧٩/٢٧٨/٢٧٠/٢٦٩/٢٦٨/٢٥٨	/٥٩/٥٨/٥٧/٥٥/٥٤/٥٣/٤٨/٤٦/٣٩ /٦٨/٦٧/٦٦/٦٥/٦٤/٦٢/٦١/٦٠ /١٠٣/١٠٢/٩٦/٩٢/٨٧/٧٦/٧٥ ٦٩٢٢٠/٢١٩/٢١٥/٢٠٦/٢٧٣/٢٦٣ /٢٣٧/٢٣٣/٢٣١/٢٢٨/٢٢٧/٢٢١ /٢٥٧/٢٥٦/٢٥٣/٢٤٥/٢٤٤/٢٤٠ /٢٧٢/٢٧١/٢٧٠/٢٦٩/٢٦٨/٢٥٨ ٠٢٧٩/٢٧٨
	العدد	٤٤	٥١
	النسبة المئوية	٪٢٩	٪٣٣
	المجموع	١٥٥	١٥٥

ويتضح من هذا الجدول عدة أمور من أهمها :

١- أن عدد الكفايات ذات الدلالة والتى قام المعلمون بتصنيفها هو ١٥٥ كفاية من ١٧٩ كفاية ذات دلالة فى الاستبيان. والعدد المتبقى هنا، وهو ٢٤ كفاية، ينتمى للقسم الأول من الاستبيان (التمكن اللغوى) الذى كنا قد استبعدناه من التصنيف.

٢- تتفق النسب المئوية لعدد الكفايات المقترحة للمستويين المتوسط والمتقدم عند الفئتين، معلمى اللغة العربية ومعلمى التخصص التربوى. بينما تتقارب هذه النسب فى المستويين الابتدائي والعام. وهذا مؤشر لمدى إتقان الفئتين بالنسبة للعدد المقترح التركيز عليه فى كل مستوى.

ولبيان مدى العلاقة بين تصنيف الفئتين، استخدم الباحث المعادلة الآتية:

$$R = \frac{2(C1 + 2)}{C1 + C2}$$

حيث R لبيان معدل الثبات Reliability (ونستخدمه هنا لبيان العلاقة) و2 + C1 عدد الفئات Categories (هى هنا الكفايات) التى اتفقت الفئتان فى اقتراحها لكل مستوى.

و C1 + C2 مجموع عدد الفئات (الكفايات) التى قامت الفئتان بتوزيعها على المستويات (Budd , R. et al, 4. P : 68) . وهذه المعادلة تستخدم فى دراسات تحليل المحتوى عندما يطابق باحث بين تصنيفين للفئات.

وبتطبيق هذه المعادلة، بلغ معامل الارتباط بين تصنيف الفئتين للكفايات فى المستوى الابتدائي ٩٢٪، وبلغ فى المستوى المتقدم ٨٣٪. وبالنسبة للكفايات العامة بلغ معامل الارتباط ٨٨٪. بينما بلغ معامل الارتباط بين تصنيف الفئتين للكفايات ذات الدلالة فى الاستبيان بشكل عام (١٥٥ كفاية) ٨٩,٦٪. وهذه معاملات ارتباط مرتفعة تدل على شدة تقارب وجهات النظر بين الفئتين من حيث تصنيف الكفايات.

٣- يتضح من هذا الجدول أيضا اتفاق الفئتين فى اقتراح العدد الأكبر من الكفايات للمستوى الابتدائي إذ هو نقطة الانطلاق، وهو المستوى الذى يستلزم كفاءة عالية من المعلم حتى يراعى هذا المستوى. كما أن هذا التوزيع بنى على افتراض مؤداه أن ما يلزم معلمى العربية للمستوى الابتدائي فإنما يلزم معظمه، إن لم يكن كله، معلم العربية فى المستويين المتوسط والمتقدم هذا .. ويدل ارتفاع معامل الارتباط بين تصور الفئتين لكفايات المستوى الابتدائي (٩٢٪) على شدة التقارب بين الفئتين في تصور ما يلزم المعلم فى هذا المستوى. وإدراكهم لطبيعة هذا المستوى وما يفرضه من متطلبات.

(ج) الوزن النسبى للكفايات :

تطرح الدراسة سؤالا حول الوزن النسبى للأهمية التى تحظى به كل كفاية من الكفايات التربوية ذات الدلالة. ويستهدف استخراج الوزن النسبى للكفايات تمكين المشتغلين بتعليم العربية كلغة ثانية تقسيمها إلى مراتب ثلاث تساعد على تحديد أولويات العمل فى برامج إعداد معلمى العربية كلغة ثانية · فلقد يكون من هذه البرامج ما لا تسمح إمكاناته لتدريب المعلمين على جميع الكفايات ذات الدلالة مما يفرض اختيار بعضها فى مرحلة ما وإرجاء البعض الآخر لمرحلة أخرى ·

ولتحديد الوزن النسبى للكفايات قام الباحث بالخطوات الآتية :

١- إعطاء قيمة عددية لكل خانة، فلقد أعطيت خانة مهم جدا ثلاث درجات، وأعطيت خانة مهم درجتين، وأعطيت خانة غير مهم «درجة واحدة»، وخانة رأى آخر صفرا ·

٢- تم استخراج الوزن النسبى لكل كفاية عن طريق ضرب النسبة المئوية للتكرارات لكل خانة × القيمة العددية المحددة لها، ثم جمع ما تنتهى إليه فى كل خانة ليعبر عن المدى الكلى للنسب المئوية، وكمثال على ذلك نذكر ما حدث للكفاية السابقة :

- كانت النسبة المئوية للتكرارات فى خانة مهم جدا ٥٢٪ × ٣ (القيمة العددية لها) = ١٥٦.
- كانت النسبة المئوية للتكرارات فى خانة مهم جدا ٤٣٪ × ٢ (القيمة العددية لها) = ٨٦٠.
- كانت النسبة المئوية للتكرارات فى خانة غير مهم ٥٪ × ١ (القيمة العددية لها) = ٥.

٣- بعد تحديد المدى الكلى للنسب المئوية قام الباحث باختيار أعلى قيمة وأقل قيمة من بين المدى الكلى للنسب المئوية للكفايات كلها ثم حساب الفرق بينهما وقسم على ثلاثة وذلك لحساب مدى الفرق · ولقد كانت أعلا درجة ٣٠٦ وهى المدى الكلى للنسب المئوية للكفاية رقم ٧١ (قسم الاتجاهات والقيم) ·

بينما كانت أقل درجة ٢٠٠ وهى المدى الكلى للنسب المئوية للكفاية رقم ١٧٣ (قسم تدريس المهارات اللغوية) · ومن ثم كان مدى الفرق كالتالى :

مدى الفرق = ٣٠٦ − ٢٠٠ = ١٠٦ ÷ ٣ = ٣٥ تقريبا ·

٤- قام الباحث بعد ذلك بحساب مدى المرتبة الأولى للكفايات. وذلك بطرح مدى الفرق السابق (٣٥) من أعلى درجة للمدى الكلى للنسب المئوية (٣٠٦) ليبين لنا الحد الأدنى لكفايات المرتبة الأولى وكان كالتالى :

الحد الأدنى لكفايات المرتبة الأولى = ٣٠٦ - ٣٥ = ٢٧١

مدى المرتبة الأولى من الكفايات = من ٢٧١ إلى ٣٠٦.

٥- فى ضوء هذا المثال أمكن حساب مدى المرتبة الثانية للكفايات وكان فى مثالنا هذا كالتالى :

٢٧٠ (الحد الأدنى لكفايات المرتبة الأولى) - ٣٥ = ٢٣٦. مدى المرتبة الثانية من الكفايات = من ٢٣٦ إلى ٢٧٠.

٦- حدد الباحث ما قل عن ٢٣٦ كمرتبة ثالثة للكفايات، والجدول رقم (٤) يبين أرقام الكفايات الموزعة على المراتب الثلاث.

جدول رقم (٤)

توزيع الكفايات على مراتب

رقم	المرتبة		أساتذة قسم التخصص التربوى
١	الأولى	أرقامها	١/٣/٤/٥/١٣/١٤/١٦/٢٠/٢١/٢٢/٢٤/٥٤/٦٠/٦٢/٦٦/٦٧/ ٦٨/٧١/٧٧/٧٩/٨٠/٨٢/٨٣/٨٤/٨٧/١٠٢/١٠٩/١١٠/١١١/ ١١٣/١١٤/١١٧/١٢٣/١٢٥/١٢٩/١٣٠/١٣٤/١٣٥/١٣٦/ ١٤١/١٤٢/١٤٣/١٤٤/١٤٩/١٥٠/١٥١/١٥/٢/١٥٦/١٦٢/ ١٦٣/١٦٧/١٦٨/١٨٨/١٩١/١٩٢/١٩٣/١٩٤/١٩٥/١٩٦/ ١٩٧/١٩٨/١٩٩/٢٠٨/٢١١/٢١٢/٢١٤/٢١٧/٢٢٠/٢٢٧/ ٢٢٨/٢٣٣/٢٣٥/٢٤٠/٢٦٨/٢٦٩/٢٧٠/٢٧١/٢٧٣/٢٧٩.
		عددها	٧٩
		٪	٤٤٪
٢	الثانية	أرقامها	٦/٧/٨/٩/١٠/١١/١٢/١٥/١٧/١٨/٢٣/٢٦/٤٦/٤٨/٥٣/٥٥/ ٥٩/٦١/٦٤/٦٥/٦٩/٧٥/٧٦/٧٨/٨١/٨٦/٩١/٩٢/٩٣/١٠٣/ ١٠٥/١٠٧/١١٨/١٢٨/١٣٣/١٤٠/١٤٥/١٤٨/١٥٥/١٥٨/ ١٥٩/١٦٠/١٦١/١٦٦/١٧٧/١٧٨/١٨٠/١٨٢/١٨٩/٢٠٣/ ٢٠٥/٢٠٦/٢٠٧/٢١٥/٢١٦/٢١٧/٢١٨/٢١٩/٢٢١/٢٢٢/٢٢٩/ /٢٣١/٢٣٢/٢٣٦/٢٣٧/٢٤٣/٢٤٤/٢٤٥/٢٤٦/٢٤٧/٢٤٨/٢٥٣/ ٢٥٧/٢٥٨/٢٦٠/٢٦٧/٢٧٢/٢٧٤/٢٧٦/٢٧٨.
		عددها	٧٨
		٪	٤٤٪
٣	الثالثة	أرقامها	٢٥/٣١/٣٥/٣٩/٤١/٥٧/٥٨/٩٦/٩٨/١٠٠/١٠٦/١٢٢/١٢٤/ ١٣١/١٥٤/١٦٥/١٧٣/١٨٦/١٨٧/٢٠٠/٢٠٤/٢٥٦.
		عددها	٢٢
		٪	١٢٪
			١٧٩
	المجموع		١٠٠٪

من هذا الجدول يتضح لنا عدة ظواهر من أهمها :

١- تقارب العدد المقترح من كفايات للمرتبتين الأولى والثانية. وضآلة العدد المقترح للمرتبة الثالثة. وهذا مؤشر لإدراك أفراد العينة أهمية هذه الكفايات وضرورة تدريب المعلمين عليها.

٢- من بين كفايات قسم التمكن اللغوى تحتل ١١ منها المرتبة الأولى، وتحتل ١٢ منها المرتبة الثانية، بينما تأتى كفاية واحدة من هذا القسم فى المرتبة الثالثة. وهى الكفاية رقم ٢٥ الخاصة بمعرفة المعلم للمصادر اللغوية..

٣- تأتى الكفايات الثلاث ذات الدلالة من قسم التمكن المهنى والثقافى فى المرتبة الثالثة. وهذا مؤشر لقلة اهتمام أفراد العينة لكفايات التمكن المهنى والثقافى.

٤- من بين كفايات الجوانب النفسية والاجتماعية تأتى كفايتان فقط فى المرتبة الأولى (٢٧١/٢٨١) ويختصان بتوظيف المعلومات التربوية فى ضبط الموقف التعليمى فى الفصل : وتأتى ثلاث كفايات فى هذا القسم فى المرتبة الثالثة (٤١/٥٧/٥٨)، بينما يرد باقى الكفايات ذات الدلالة فى هذا القسم فى المرتبة الثانية.

٥- بالنسبة لقسم الاتجاهات والقيم تأتى ١١ كفاية ذات دلالة بنسبة ٦٥٪ فى المرتبة الأولى. ولعل هذا مؤشر لتصور أفراد العينة لأهمية هذه الكفايات، وتدور هذه الكفايات حول اتجاهات المعلم نحو الذات والدارسين واللغة وثقافتها وأخيرا نحو المهنة. ومع أهمية هذا القسم، فى نظر أفراد العينة إلا أنه لا يحظى باهتمام معاهد إعداد معلمى العربية كلغة ثانية ولا تأتى من كفايات هذا القسم كفايات فى المرتبة الثالثة.

٦- سبع كفايات تأتى فى المرتبة الثالثة من قسم المناهج والمواد التعليمية وكلها تتصل بالمعلومات والمعارف المتقدمة الخاصة بمناهج تعليم اللغات الأجنبية وتختص إحداها (١٢٢) بالمهارات غير اللفظية. وهى تنتمى لعلم جديد بدأ يشق طريقه فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية ذلك هو علم دراسة لغة الإشارة

أو الحركات Kinetics بينما تختص أخرى (١٣١) بطريقة المحاضرة. ويبدو من هذا قلة اقتناع أفراد العينة بهذه الطريقة فى تعليم اللغة.

٧- بالنسبة لقسم تدريس المهارات اللغوية تستوقفنا هنا ظاهرة، وهى ورود سبع كفايات فقط منه بنسبة ١١٪ فى المرتبة الثالثة. وتأتى ٣٠ كفاية بنسبة ٥٤٪ فى المرتبة الأولى. وهذا مؤشر لإحساس المعلمين بأهمية اكتساب مهارات التدريس والتدرب على كفاياته .. فهو محور العمل.

٨- أما كفايات قسم التدريبات والواجبات المنزلية فتتوزع جميعها بين المرتبتين الأولى والثانية.

٩- القول نفسه يصدق على كفايات قسم تكنولوجيا التعليم. إذ تتوزع بين المرتبتين الأولى والثانية وليس من بينها ما ينتمى للمرتبة الثالثة. ويعكس هذا مدى تقدير أفراد العينة للأساليب التكنولوجية ودورها فى تعليم اللغة بشكل عام. إلا أننا إذا خصصنا القول لمسنا ظاهرة تعبر عن واقع اهتمامات المعلمين إلى حد كبير. تلك هى زيادة اهتمامهم بالوسائل التعليمية مقابل قلة اهتمامهم بمختبر اللغة والأنشطة التربوية. إذ إن ٤ كفايات من بين كفايات المرتبة الأولى فى هذا القسم وعددها ٥ بنسبة ٨٠٪ تقع تحت الوسائل التعليمية. بينما تقع الكفاية الخامسة تحت مختبر اللغة. هذا، وتقع جميع كفايات الأنشطة التربوية فى المرتبة الثانية مما يكشف عن اتجاهات المعلمين نحو النشاط التربوى بشكل عام!

١٠-وأخيرا نأتى لقسم التقويم والقياس فنجد كفاية واحدة فيه (٢٥٦) تنتمى للمرتبة الثالثة وهى الخاصة باستخدام المقابلة كأسلوب لتعرف مستوى الدارسين فى مهارات الاستماع والكلام! وتحتل ٦ كفايات فى هذا القسم المرتبة الأولى. أربع منها تختص بإلقاء السؤال. بينما يرد باقى الكفايات وعددها بنسبة ٥٦٪ فى المرتبة الثانية.

القسم الخامس

نتائج الدراسة وتوصياتها

مقدمــة :

في ضوء الخطة التي سلو عليها عرض البيانات وتحليلها، نعرض لنتائج الدراسة تحت ثلاثة أقسام تتمشى مع الأقسام التي عرضت وحللت تحتها البيانات.

(١) نتائج الدراســة :

أ- الكفايات التربوية اللازمة للمعلم:

أمكن تصنيف الكفايات التربوية، في ضوء استجابات المعلمين، حسب مستويات الدلالة التي بلغها كل منها. ولقد انتهى التصنيف إلى ما يلي:

أ - ٣٧ كفاية بنسبة ١٣٪ ذات مستوى دلالة يبلغ ٠٠١, ٠

ب- ٧٠ كفاية بنسبة ٢٥٪ ذات مستوى دلالة يبلغ٠١, ٠

ج- ٢٩ كفاية بنسبة ١١٪ ذات مستوى دلالة يبلغ ٠٢, ٠

د- ٤٣ كفاية بنسبة ١٥٪ ذات مستوى دلالة يبلغ ٠٥, ٠

هـ- ٣٣ كفاية بنسبة ١٢٪ ذات مستوى دلالة يبلغ ١, ٠

و- ٦٨ كفاية بنسبة ٢٤٪ ليست ذات دلالة.

ولما كان الباحث قد حدد مستوى ٠٥, ٠ لقبول الكفاية أو رفضها يصبح عدد الكفايات ذات الدلالة ١٧٩ بنسبة ٦٤٪ من مجموع الكفايات الواردة بالاستبيان.

ولعل السؤال الذي يطرح الآن هو موقع الكفايات ذات الدلالة من أقسام الاستبيان لنرى مدى إحساس أفراد العينة بأهمية كل قسم.

والجدول رقم (٥) يبين الترتيب التنازلي للنسب المئوية للكفايات ذات الدلالة عند مستوى ٠٥, ٠ في أقسام الاستبيان

جدول رقم (٥)

الترتيب التنازلي لعدد الكفايات ذات الدلالة

رقم	اقسام الاستبيان	بياناها		رقم	اقسام الاستبيان	بياناها	
		العدد	٪			العدد	٪
١	التمكن اللغوى	٢٤	٪٩٢	٦	المناهج والمواد التعليمية	٢٧	٪٦٠
٢	الاتجاهات والقيم	١٧	٪٧٤	٧	الجوانب النفسية والاجتماعية	١٤	٪٦٥
٣	التدريبات والواجب المنزلى	٧	٪٧٠	٨	التقويم والقياس	١٦	٪٥٠
٤	تدريس المهارات اللغوية	٥٦	٪٦٨	٩	التمكن المهنى والثقافى	٣	٪٢١
٥	تكنولوجيا التعليم	١٥	٪٦٢		المجموع الكلى	١٧٩	-

من هذا الجدول يتضح أن الكفايات الخاصة بالإعداد اللغوى للمعلم تحظى باهتمام الخبراء، بينما تحظى ثلاث كفايات فقط بنسبة ٢١٪ من قسم التمكن المهنى والثقافى باهتمامهم. اثنتان منها يختصان بالوعى بالثقافة العربية الإسلامية وواحدة تختص بالاطلاع على تجارب تعليم العربية.

ب- توزيع الكفايات على مستويات :

اقترح المعلمون المستوى الدراسى المناسب لكل كفاية. وقام الباحث باستبعاد الكفايات غير ذات الدلالة من التصنيف. واتفقت معظم آراء معلمى قسم اللغة العربية على اختيار ٨٧ كفاية للمستوى الابتدائي و ٢٤ للمستويين المتوسط والمتقدم و ٤٤ للمعلم بشكل عام. بينما اتفقت معظم آراء معلمى قسم التخصص التربوى على اختيار ٨٠ كفاية للمستوى الابتدائي و ٢٤ أيضا للمستويين المتوسط والمتقدم و ٥١ كفاية للمعلم بشكل عام. وقد استخرج الباحث معامل الارتباط بين هذه الاختيارات وكان غالبا مما يدل على وجود اتفاق كبير بين الصنفين من المعلمين.

ولقد بلغ مجموع الكفايات التى التقى معلمو القسمين على اختيارها للمستويات الثلاثة ١٣٩ كفاية بنسبة ٩٠٪ من مجموع الكفايات ذات الدلالة وعددها ١٥٥ (لم تحسب هنا الكفايات ذات الدلالة فى قسم التمكن اللغوى وعددها ٢٤).

وفيما يلى بيان بالكفايات التى يشترك المعلمون فى اقتراحها لكل مستوى.

١- الكفايات اللازمة للمعلم فى المستوى الابتدائي: يلتقى جميع أفراد العينة على اقتراح الكفايات الآتية للمعلم فى المستوى الابتدائي :

٤١/ ٧١/ ٧٨/ ٨١/ ٨٤/ ٨٦/ ٩١/ ٩٣/ ٩٨/ ١٠٠/ ١٠٦/ ١٠٧/ ١٠٩/
١١٠/ ١١١/ ١١٣/ ١١٧/ ١١٨/ ١٢٢/ ١٢٣/ ١٢٤/ ١٢٨/ ١٢٩/ ١٣٠/ ١٣٣/
١٣٤/ ١٣٥/ ١٣٦/ ١٤١/ ١١٤٢/ ١٤٣/ ١٤٤/ ١٤٥/ ١٤٨/ ١٥٠/ ١٥٢/
١٥٦/ ١٥٨/ ١٥٩/ ١٦١/ ١٦٢/ ١٦٥/ ١٦٦/ ١٦٧/ ١٦٨/ ١٨٦/ ١٨٨/
١٨٩/ ١٩١/ ١٩٢/ ١٩٣/ ١٩٤/ ١٩٥/ ١٩٦/ ١٩٧/ ١٩٨/ ١٩٩/ ٢٠٣/
٢٠٤/ ٢٠٨/ ٢١١/ ٢١٢/ ٢١٤/ ٢١٦/ ٢١٧/ ٢١٨/ ٢٢٩/ ٢٣٢/ ٢٣٥/
٢٣٦/ ٢٤٦/ ٢٤٧/ ٢٤٨/ ٢٦٠/ ٢٦٧/ ٢٧٣/ ٢٧٦.

وعدد هذه الكفايات ٧٧ كفاية بنسبة ٥٦٪ يشترك معلمو قسم اللغة العربية وزملاؤهم بقسم التخصص التربوى على اقتراحها للمستوى الابتدائي.

٢- الكفايات اللازمة للمعلم فى المستويين المتوسط والمتقدم : يلتقى جميع أفراد العينة على اقتراح الكفايات الآتية للمعلم فى المستويين المتوسط والمتقدم :

٣١/ ٣٥/ ٨٠/ ٨٢/ ١١٤/ ١٢٥/ ١٣١/ ١٤٠/ ١٥١/ ١٥٤/ ١٥٥/ ١٦٠/
١٧٨/ ١٨٠/ ١٨٢/ ١٨٧/ ٢٠٥/ ٢٠٧.

وعدد هذه الكفايات ٢٠ كفاية بنسبة ١٤٪ يشترك معلمو قسم اللغة العربية وزملاؤهم بقسم التخصص التربوى على اقتراحها للمستويين المتوسط والمتقدم.

٣- الكفايات اللازمة للمعلم بشكل عام: يلتقى جميع أفراد العينة على اقتراح الكفايات الآتية للمعلم بشكل عام أيا كان المستوى الدراسى الذى يدرس له :

٣٩/ ٤٦/ ٤٨/ ٥٣/ ٥٤/ ٥٥/ ٥٧/ ٥٨/ ٥٩/ ٦٠/ ٦١/ ٦٢/ ٦٤/ ٦٥/ ٦٦/
٦٧/ ٦٨/ ٦٩/ ٧٥/ ٧٦/ ٨٧/ ٩٢/ ١٦٣/ ٢٠٦/ ٢١٩/ ٢٢٠/ ٢٢١/ ٢٢٨/ ٣١
٢/ ٢٣٣/ ٢٤٠/ ٢٤٤/ ٢٤٥/ ٢٤٥/ ٢٥٣/ ٢٥٧/ ٢٥٨/ ٢٦٨/ ٢٦٩/ ٢٧٠/
٢٧٨/ ٢٧٩.

وعدد هذه الكفايات ٤٢ كفاية بنسبة ٣٠٪ يشترك معلمو قسم اللغة العربية وزملاؤهم بقسم التخصص التربوى على اقتراحها لبرنامج إعداد معلمى العربية كلغة ثانية بشكل عام.

ومن هذا يتبين أن المستوى الذى ينبغى أن يحظى بمزيد من الاهتمام فى إعداد معلميه هو المستوى الابتدائي· ويتضح ذلك من ارتفاع نسبة الكفايات المقترحة له، إذ يبلغ ٥٦٪ من مجموع الكفايات التى يلتقى المعلمون فى اقتراحها للمستويات الثلاثة· فإذا أضفنا إلى ذلك عدد الكفايات المقترحة للمعلم بشكل عام وعددها ٤٢ كفاية يصبح العدد المقترح للمستوى الابتدائي ١١٩ كفاية بنسبة ٨٦٪ تقريبا من مجموع الكفايات المقترحة·

هذا من حيث عدد الكفايات، أما من حيث نوع الكفايات التى يلتقى عند اختيارها المعلمون فيوضحها الجدول رقم (٦)·

جدول رقم (٦)

عدد ونوع الكفايات التى يشترك المعلمون فى اقتراحها للمستويات الثلاثة

رقم	المستوى / اقسام الاستبيان	الابتدائي		المتوسط والمتقدم		العام		المجموع	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	التمكن اللغوى(*)	-	-	-	-	٢٤	٪٣٦	٢٤	٪١٥
٢	التمكن المهنى والثقافى	-	-	٢	٪١٠	١	٪٢	٣	٪٢
٣	الجوانب النفسية والاجتماعية	١	٪١	-	-	١٣	٪٢٠	١٤	٪٨
٤	الاتجاهات والقيم	٥	٪٧	٢	٪١٠	٧	٪١١	١٤	٪٨
٥	المناهج والمواد التعليمية	١٩	٪٢٥	٣	٪١٥	١	٪٢	٢٣	٪١٤
٦	تدريس المهارات اللغوية	٣٨	٪٤٩	١١	٥٥	٣	٪٤	٥٢	٪٣٢
٧	التدريبات والواجبات المنزلية	٣	٪٤	٢	٪٥	٣	٪٤	٧	٪٥
٨	تكنولوجيا التعليم	٧	٪٩	-	-	٦	٪٩	١٣	٪٨
٩	التقويم والقياس	٤	٪٥	١	٪٥	٨	٪١٢	٪١٣	٪٨
	المجموع الكلى	٧٧	٪١٠٠	٢٠	٪١٠٠	٦٦	٪١٠٠	١٦٣	٪١٠٠

(*) أضيف قسم التمكن اللغوى إذ يضم مجموعة من الكفايات التى يعتبرها الباحث أساسية لأى معلم فى أى مستوى. كما أنها ليست كفايات تربوية ولم يكلف الباحث المعلمين بتوزيعها·

ويتضح من هذا الجدول أن أعلى نسبة للاتفاق بين صنفى المعلمين من أفراد العينة تظهر فى قسم تدريس المهارات اللغوية بالمستوى الابتدائي،كما يتضح أن أفراد العينة لا يلزمون معلمى المستوى الابتدائي بكفايات تتعلق بالتمكن المهنى والثقافى· ويبدو أيضا أن أقل الأقسام اتفاقا بين أفراد العينة هو فى قسم الجوانب النفسية والاجتماعية فى المستوى الابتدائي والمستوى المتوسط والمتقدم·

(جـ) الوزن النسبى للكفايات :

كان من أهداف هذه الدراسة تحديد الوزن النسبى للأهمية بالنسبة للكفايات الواردة بالاستبيان وذلك كخطوة لتصنيفها إلى مراتب ثلاث تسهم فى تحديد أولويات العمل بمعاهد إعداد معلمى العربية كلغة ثانية· وقد انتهى الباحث إلى تقسيم الكفايات ذات الدلالة إلى مراتب ثلاث : الأولى وتضم ٧٩ كفاية بنسبة ٤٤٪. والثانية تضم ٧٨ كفاية بنفس النسبة تقريبا. والثالثة وتضم ٢٢ كفاية بنسبة ١٢٪.

هذا من حيث عدد الكفايات فى كل مرتبة ، أما من حيث نوعها، أى عدد كفايات كل مرتبة فى كل قسم من أقسام الاستبيان فيوضحه الجدول رقم (٧)·

جدول رقم (٧)

عدد ونوع الكفايات فى كل مرتبة موزعة على أقسام الاستبيان

رقم	المستوى / اقسام الاستبيان	الابتدائى		المتوسط والمتقدم		العام		المجموع	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	التمكن اللغوى	١١	٪١٤	١٢	٪١٥	١	٪٤	٢٤	٪١٣
٢	التمكن المهنى والثقافى	-	-	-	-	٣	٪١٤	٣	٪٢
٣	الجوانب النفسية والاجتماعية	٣	٪٤	٨	٪١٠	٣	٪١٤	١٤	٪٨
٤	الاتجاهات والقيم	١١	٪١٤	٦	٪٨	-	-	١٧	٪١٠
٥	المناهج والمواد التعليمية	١١	٪١٤	٩	٪١٢	٧	٪٣٢	٢٧	٪١٥
٦	تدريس المهارات اللغوية	٣٠	٪٣٨	١٩	٪٢٤	٧	٪٣٢	٥٦	٪٣١
٧	التدريبات والواجبات المنزلية	٢	٪٢	٥	٪٦	-	-	٧	٪٤
٨	تكنولوجيا التعليم	٥	٪٦	١٠	٪١٣	-	-	١٥	٪٨
٩	التقويم والقياس	٦	٪٨	٩	٪١٢	١	٪٤	١٦	٪٩
	المجموع الكلى	٧٩	٪١٠٠	٧٨	٪١٠٠	٢٢	٪١٠٠	١٧٩	٪١٠٠

ومن هذا الجدول يتضح أن أكبر عدد من كفايات المرتبة الأولى يختص بتدريس المهارات اللغوية (٣٠ كفاية).

بينما يختص أقل عدد فى هذه المرتبة (كفايتان) بالتدريبات والواجبات المنزلية.

ثانيا: توصيات الدراسة :

من أهم ما أسفرت عنه هذه الدراسة التوصيات التالية :

١- تستحث هذه الدراسة مراكز البحث التربوى ومعاهد إعداد معلمى العربية كلغة ثانية لتوسيع نطاق البحث حول الكفايات اللازمة لمعلمى هذه اللغة فيجرى على عينة من المعلمين أوسع، وفى عدد من المعاهد أكبر..

٢- ينبغى توسيع النظرة للمعلم عند تصميم برامج إعداده. إن لمعلم العربية فى رأينا دورا ثلاثى الأبعاد : فهو نموذج Model يقدم للدارسين من أشكال الأداء اللغوى ما يصلح أن يقتدى به. وهو حكم Judge يقوّم ما يصدر من هؤلاء الدارسين من أشكال الأداء اللغوى، ثم هو بعد ذلك مدير Manager يعرف متى يستمر ومتى يتوقف وكيف يوجّه العمل. إن من الملاحظ فى كثير من معاهد إعداد معلمى العربية قصر الجهد فى إعداد وتدريب المعلم على تزويد الطالب بمعلومات ومعارف تهيئه لدور محدود.

٣- ينبغى أن يعاد النظر فى برامج إعداد معلمى العربية كلغة ثانية بحيث يحظى الإعداد التربوى بالقسط الأكبر فى خطة الدراسة بالقياس إلى جانبى الإعداد الآخرين، الأكاديمى والثقافى العام. وتقترح الدراسة لدبلومات إعداد معلمى العربية نظامين : أحدهما يخصص للجانب التربوى ٥٠٪ وللأكاديمى ٣٠٪ وللثقافى العام ٢٠٪. وثانيهما يخصص للجانب التربوى ٦٠٪ ولكل من الجانبين الآخرين ٢٠٪. وهذا بالطبع على افتراض تمكن الدارس لغويا قبل انضمامه لهذه الدبلومات.

٤- ينبغى إعادة التفكير فى الوقت الذى يقضيه طلاب معاهد إعداد معلمى العربية كلغة ثانية فى الجامعة والوقت الذى يقضونه بين جدران الفصول. إن التدريب على اكتساب الكفايات يستلزم من الممارسة الميدانية ومعايشة الدارسين على الطبيعة أكثر مما يتاح للطلاب الآن.

٥- ينبغى عند قبول الطلاب فى برامج إعداد معلمى العربية اجتيازهم مجموعة من الاختبارات التى تقيس كفاءتهم اللغوية Language Proficerey وكذلك قياس اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وتعرف اهتماماتهم وحاجاتهم قبل انضمامهم لهذه البرامج.

٦- ينبغى إعادة التفكير فى طرق التدريس العامة المستخدمة فى معاهد إعداد معلمى العربية كلغة ثانية. فتتحرر من الأساليب التقليدية كالمحاضرة، وتوظّف تدريجيا الأساليب الحديثة التى لم تأخذ طريقها بعد فى هذه المعاهد مثل تفريد التعليم بأشكاله المختلفة، والتدريس بالفريق Team Teaching ، وتدريس الزملاء Peer teaching ، وحلقات المناقشة، والتدريس المصغر Micro teaching، والتعليم بالمراسلة، والتربية المستمرة وغيرها.

٧- القول نفسه يصدق على أساليب التقويم، إذ مازالت الأساليب التقليدية فى التقويم هى الشائعة فى هذه المعاهد. إن هناك من الأساليب ما لم يأخذ

طريقــه بعــد فى هذه المعــاهد مـثل التـقــويم الذاتى self-evaluation، والاختبارات الموضوعية وتحليل التفـاعل فضلا عن إغفال الجانبين الوجدانى affective والنفس حركى psychomotor من عملية التقـويم. واقتصارها على الجانـب المعرفى cognitive . فمن الممكـن على سبيل المثـال تكليف الطالب بما يأتى :

أ - تصميم منهج لتعليم العربية كلغة ثانية.

ب- إعداد وحدة تعليمية.

ج- وضع خطة لبرنامج مبسط لتعليم العربية بالفيديو.

د- إعداد بعض المواد التعليمية لتعلم العربية.

هـ- إعداد درس نموذجى لتعليم أحد أنماط الثقافة العربية الإسلامية.

و- تصميم اختبار موضوعى فى إحدى المهارات اللغوية وتطبيقه وتحليله.

ز- تصميم استبيان مبسط لجمع بيانات حول إحدى قضايا تعليم العربية.

ح- إعداد بعض الاخـتبارات المبـسطة لقيـاس اتجاهات الطلاب وقيـمهم وميولهم.

ط- تصميم بطاقة ملاحظة لتسجيل وتقويم أداء زملائه.

ي- تحليل ونقد أحد أبحاث أو كتب تعليم العربية.

٨- يمكن لمعاهد إعداد معلمى العربية كلغة ثانيـة الاسترشاد بقائمة الكفايات التى انتهت إليها هذه الدراسة فى تصميم بـطاقة ملاحظة لتقويم أداء طلاب التربية العملية فى هذه المعـاهد، وتمكينا للباحثين من إجراء دراسـات خاصة بالأداء العملى لمعلمى العربية.

٩- ينبغى أن توظف الأساليب الحديثة فى تكنولوجيا التعليم وذلك عند إعداد أو تدريب معلمى العربية كلغة ثانية، خاصة مختبرات اللغة.

١٠- ينبغى التفكيـر فى منح الطلاب فى معاهد إعداد معلمى العربيـة كلغة ثانية درجات علمـية معتـرف بها (مثل الليـسانس أو الدبلوم العامـة أو الخاص أو غيرها) وذلك حـتى تتيسر لهؤلاء الطلاب فـرص العمل فى بلادهم وكذلك إمكانية الدراسات العليا.

وباللـــه التوفيـــق،،

المـراجـــع

١- رشدى أحمد طعيمة وحسين غريب حسين، «الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسى، دراسة ميدانية»، **دراسات وبحوث مؤتمرمعلم التعليم الأساسى**، كلية التربية بالزمالك جامعة حلوان. ١٠-١٢ فبراير سنة ١٩٨٦ القاهرة، ص ص ٢٩٩/٣٤٦.

٢- كلية التربية. **مستوى معلم المرحلة الأولى بمصر**، كلية التربية جامعة عين شمس، ومركز بحوث التنمية الدولى - القاهرة سنة ١٩٨٢.

3- Birkmaier, E.M "Introduction" in **Foreign Language Education, An Overview.** Vol I, ACTFL Review of Foreign Language Education, Skokie, National Text- Book Company. 1974.

4- Budd, R.W, et al **Content Analysis of Communication.** New York. The Macmillan Company, 1967.

5- C hase, D., W.Harris, & M. Ishler. Process to **Product. A Competency - Based Teacher Education program in Student Teaching**", ERIC. ED. 104 825.

6- Graduate Internship Program, **Professional Teaching Competencies,** College of Education, University of Pittsburgh , Summer 1973.

7- Houston, W.& R. Howsan (eds) **Competency - Based Teacher Education**, Chicago, Science Research Associates INC. 1972.

8- Lange, D. L **"Proceedings of the National Cenference on Pofessional Piorities**, Boston, ACTFL, November 1980.

9- Lange, D.L. Suggestions for the continuing development of pre- and in - Service programs for teachers of second languages" in Arendt J., et al (eds). **Foreign Lenguage Loarning, Today and Tomorrow**, Nework. Pergamon Press, 1979, PP : 158 - 169.

10- Lange, D.L. Teacher development and certification in foreign languages : where is the future? "**The Modern Language Journal**, Vol, 67 No. 4, 1983.

11- Lee, R.R. Performance criteria for teachers : design of a model for innovation in **TESOL**, Vol 7, No. 2 June 1973 P P : 137 - 144.

12- Norten, H. "Teacher training programs" **in Classical World**, Vol 62.

13- Okey, J. & P. Broun, **Acquiring Teaching Compet-encies,Report and Studies**" Bloomington, National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, Indiana University, N. D.

14- Poquette, F.A. "Guidelines for teacher education programs in modern foreign languages. an exposition. **The Modern Language Journal**, Vol 50, No. 6 October, 1966.

15- Politzer, R.H. **Performance Criteria for the Foreign Language Teac her**" Technical Report No. IA, Stanford Center for Research and Development in Teaching. 1966.

16- "**Qualifications for Secondary School Teachers of Modern Foreign Languages**" The Bulletin of the National Assaciotion of Secandary School Principals, Vol 39 N o. 214, November, 1955, PP : 30 - 33.

17- Roth, R. "**Teacher Competencies and Assessment Techniques**, ERIC, ED 104 838.

18- Shearron G. & C. Johnson, A Competency - Based Teacher Education Program in Action : University of Georgia. in **The Journal of Teacher Education**, Vol 24 No. 3 Fall 1973.

19- "Standards for Teacher Education Programs in Modern Foreign Languages" **PMLA** Vol 79, No.4 Part 2,. September, 1964 PP : A - 12 and A - 14.

20- Wolfe, D.& P. Smith, Jr "Teacher Education for New Gools" in Dale lang e & C. James "**Foreign Language Education, A Reappraisal**, V. 4, the ACTFL Roview of Fareign Language Education. Skokie, Illinois, National Textbook Company, 1972.

ملحق

وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية – مكة المكرمة
وحدة البحوث والتأليف

استبيان
لتحديد الكفايات التى ينبغى أن تتوافر عند معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعداد
دكتور / رشدى أحمد طعيمة

بيان عامة

اسم المعهد: ....

اسم محرر الاستبيان ....

وظيفته: ....

المستوى الذى درس له: – الابتدائى (   ) – المتوسط (   )

– المتقدم (   ) – التخصص التربوى (   )

عدد سنوات الخبرة فى ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها ....

التاريخ: ....

مكة المكرمة
ربيع الأول ١٤٠٣هـ – ديسمبر ١٩٨٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

تتولى أقسام التخصص التربوى فى معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة، إعداد طلابها لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها فى البلاد التى وفد منها هؤلاء الطلاب. ولقد برزت الحاجة فى بعض المؤتمرات إلى إعادة النظر فى برامج هذه الأقسام بما تشتمل عليه من مقررات دراسية ومناهج وأنشطة مختلفة، على أن يتم ذلك فى ضوء المتطلبات الأساسية التى يحتاجها معلمو اللغة العربية لغير الناطقين بها وفى ضوء أسلوب إعداد المعلمين على أساس الكفايات.

Competency - Based Teacher Education

والاستبيان الحالى يتضمن عددا من الكفايات التى نرى ضرورة توفرها عند هؤلاء المعلمين. وأمام كل واحدة منها أربع خانات هى: مهم جدا، مهم، غير مهم، لا رأى.

والمطلوب، قراءة هذا الاستبيان قراءة متمعنة، ووضع علامة (√) أمام كل عنصر تحت الخانة التى تحدد مستوى أهميته. أما إذا لم يستطع الخبير تحديد مستوى هذه الأهمية فعليه أن يضع علامة (√) تحت خانة (لا رأى).

ولقد خصص فى آخر كل مجال من المجالات مكان يضيف فيه الخبير ما يرى أن الاستبيان أغفله. ومما هو جدير بالإشارة إليه هنا، هو أن العناصر المعروضة فى هذا الاستبيان مجرد فروض قد قبل بعضها وقد يرفض البعض الآخر. كما أنه ليس ثمة إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. فلكل منا وجهة نظر، ولكل منا تقدير خاص لأهمية كل عنصر من العناصر التى يشتمل عليها الاستبيان. وللخبير فى ضوء هذا كله الحرية الكاملة فى أن يحذف من، أو يضيف إلى، أو يغير فى هذه العناصر.

مع الشكر سلفا على ما بذل من جهد ووقت فى الإجابة على هذا الاستبيان.

والله الموفق

رئيس وحدة البحوث بالنيابة

د. رشدى أحمد طعيمة

أولا: التمكن اللغوى

رقم	الكفايات	درجة الأهمية						كا٢	الدلالة
		مهم جدا		مهم		غير مهم			
		م	%	م	%	م	%		
١	**أ- استخدام اللغة العربية** يفهم ما يسمعه من اللغة العربية عندما يتحدث إليه أحد الناطقين بها بطريقة عادية وإيقاع طبيعى، لا تباطؤ فيه ولا إسراع.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	,٠٠١
٢	يدرك ما يرد المتحدث العربى التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم والإشارات الدلالية المختلفة.	٩	٤٣	١٢	٥٧	-	-	٤,١٤	×
٣	يميز بين الأصوات المتجاورة والمتشابهة عند نطقها.	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-	١٠,٨٥	,٠١
٤	يقرأ اللغة العربية ويكتبها من اليمين إلى اليسار بسهولة.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
٥	يربط بين الرموز المكتوبة والأصوات الدالة عليها ويتعرف الكلمات تعرفا سريعا عند اتصاله بنص عربى مكتوب.	١٧	٨٥	٣	١٥	-	-	١٨,٠٦	,٠٠١
٦	يستطيع تجريد الحروف العربية من كلماتها مدركا العلاقة بين رسم الحرف وصوته.	١٤	٧٠١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠٠١
٧	يقرأ المواد المكتوبة باللغة العربية، والتى ألفت للجمهور العام غير المتخصص فى ميادين معينة.	١١	٥٢	٩	٤٣	١	٥	٨	,٠٢

تابع – أولا: التمكن اللغوى

م	العبارة								
٨	يميز بين علامات الترقيم المختلفة مدركا وظيفة كل منهما سواء فى أثناء القراءة الجهرية أو الكتابة.	١٤	٦٧	٥	٢٤	٢	٩	١١,١٤	,٠١
٩	يستطيع التعبير الكتابى بوضوح فى الموضوعات ذات الطابع العام غير المتخصص.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	,٠٢
١٠	يلتقط الأفكار الرئيسية ويحدد المحور الذى يدور حوله النص مسموعا كان أو مقروءا.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧,١٤	,٠٥
١١	يستنتج معنى الكلمات الغريبة من السياق.	١٢	٥٧	٨	٣٨	١	٥	٨,٨٥	,٠٢
١٢	يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية فى النص.	٩	٤٥	١٠	٥٠	١	٥	٧,٣٠	,٠٥
١٣	يعبر عن نفسه بطلاقة تنبئ عن توفر ثروة لفظية عربية. (كم المفردات).	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
١٤	يستخدم ألفاظا ذات دلالات محددة مبتعدا عن العبارات الإنشائية. (دقة المفردات).	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-	١٠,٨٥	,٠١
١٥	ينتقى المفردات والتراكيب المناسبة للموضوع الذى يعبر عنه كتابة (نوع المفردات).	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	,٠٥
١٦	يستخدم الصيغ العربية السليمة عند التعبير عن نفسه بالشكل الذى يشعر المستمع أنه يفكر بالعربية وليس من خلال لغة وسيطة.	١٧	٨٥	٣	١٥	-	-	١٨,٠٦	,٠٠١

تابع – أولا: التمكن اللغوى

١٧	**ب- معرفة خصائص العربية:** يعرف العناصر الأساسية للنظام والصرفى والنحوى فى اللغة العربية.	١٧	٨١	-	-	٤	١٩	١٥,٥٧	,٠٠١
١٨	يطبق ما يعرفه من معلومات عن نظام اللغة العربية فى مجال تعليمها لغير الناطقين بها.	١٧	٨٥	-	-	٣	١٥	١٨,٠٦	,٠٠١
١٩	يميز بين أنواع الخط العربى (رقعة ونسخ.. إلخ) مستخدما كلا منها بكفاءة.	٩	٤٥	٦	٣٠	٥	٢٥	٥,٦٩	٠,١
٢٠	يعرف خصائص الكتابة العربية (المد، الشدة، التنوين ال الشمسية والقمرية، التاء المفتوحة والمربوطة.. إلخ) ويراعيها عند استخدامه اللغة.	١٩	٩٥	-	-	١	٥	٢٧,١٧	,٠٠١
٢١	يدرك العلاقة بين المعنى والقاعدة اللغوية ومدى تأثير تغيير التراكيب اللغوية فى تغيير المعنى.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	١٩,٥٧	,٠٠١
٢٢	يدرك ما فى اللغة العربية من اختلافات بين نطق وكتابة بعض الحروف (حروف تنطق ولا تكتب وأخرى تكتب ولا تنطق).	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
٢٣	يدرك الفروق الدقيقة بين المترادفات والمتضادات فى الكلمات العربية.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	,٠٢
٢٤	يعرف أهم القواميس والمعاجم العربية، أحادية أو ثنائية ويستطيع استخدامها بكفاءة.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
٢٥	يعرف عددا كبيرا من المصادر اللغوية التى تشرح خصائص اللغة العربية.	٧	٣٣	١٢	٥٧	٢	١٠	٧,٢٨	,٠٥

رقم	الكفايات	مهم جدا م	مهم جدا %	مهم م	مهم %	غير مهم م	غير مهم %	كا²	الدلالة
٢٦	يزود الدارسين بأسماء بعض المراجع والمصادر المهمة التى تساعدهم على تثبيت المهارات اللغوية ويبين لهم كيفية الاستفادة من هذه المراجع والمصادر.	١٠	٤٨	١٠	٤٨	١	٤	٧,٧١	٠,٠٥
	جـ- إضافات:								

ثانيا: التمكن المهنى والثقافى

رقم	الكفايات	درجة الأهمية						كا²	الدلالة
		مهم جدا		مهم		غير مهم			
		م	%	م	%	م	%		
٢٧	أ- الاطلاع على تجارب تعليم العربية: يلم بالتجارب السابقة فى ميدان تعليم اللغات الأجنبية عامة، وتعليم اللغة العربية خاصة.	٩	٤٣	٧	٣٣	٥	٢٤	١,٢٨	×
٢٨	يعرف الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغات الأجنبية وتطبيقاتها فى مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها.	٨	٣٨	٩	٤٣	٤	١٩	٢	×
٢٩	يتابع الجديد فى ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويظهر أثر هذه المتابعة فى مناقشاته مع الدارسين وطريقة تدريسه للمهارات اللغوية المختلفة.	٩	٤٥	٦	٣٠	٥	٢٥	١,٣٠	١

٣٠	يعرف أهم الاتجاهات الحديثة فى الدراسات التقابلية وتطبيقاتها التربوية فى مجال تعليم العربية.	٧	٣٣	١١	٥٣	٣	١٤	٤,٧١	,١
٣١	يلم بأهم الاتجاهات الحديثة فى دراسة الأخطاء الشائعة وتحليلها.	٧	٣٩	١٢	٦٠	١	٥	٩,١٠	,٠٢
٣٢	**ب- الوعى بالثقافة العربية والإسلامية:** يدرك الصلة بين اللغة العربية والظروف الجغرافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية المحيطة بالإنسان العربى.	٦	٢٩	٩	٤٢	٦	٢٩	,٨٥	×
٣٣	يذكر بعض الفترات الزمنية ذات الأحداث التاريخية الهامة فى نمو اللغة العربية وتطورها.	٧	٣٥	٧	٣٥	٦	٣٠	,١٠٠	×
٣٤	يذكر أهم الشخصيات ذات التأثير الكبير فى بناء اللغة العربية وتطويرها.	٦	٢٩	٩	٤٢	٦	٢٩	,٨٥	×
٣٥	يعرف أسماء أشهر الكتاب والمفكرين العرب والمسلمين القدامى والمعاصرين وكذلك أعمالهم العلمية والأدبية.	٨	٣٨	١١	٥٢	٢	١٠	٦	,٠٥
٣٦	يعرف خصائص أهم نظم الحياة العربية ومكوناتها، مثل: - نظام العائلة. - نظام التربية والتعليم. - نظام التنشئة الاجتماعية. -نظام التعامل الاقتصادى. - النظم السياسية. - نظام الإعلام والدعاية. - نظم أخرى.	٩	٤٥	٦	٣٠	٥	٢٥	١,٣	×

٣٧	يصف بكفاءة ما يتميز به سلوك الإنسان العربى فى مواقف مختلفة مثل: – المجاملات. – الزواج والطلاق – الملبس – الاحتفال بالأعياد – مواقف أخرى:	٨	٦٢	٥	٣٨	-	-	٣,٢١	×
٣٨	يعرف أهم التقاليد ومواطن التفاؤل والتشاؤم والمعتقدات فى حياة الإنسان العربى.	٢	٩	٩	٤٣	١٠	٤٨	٥,٤٢	,٠١
٣٩	يعرف مواقف المدح والسخرية فى الثقافة العربية والعبارات الشائعة الاستخدام فيها.	٥	٢٤	١٣	٦٢	٣	١٤	٨	,٠٦
٤٠	يدرك الفرق بين أنماط الثقافة العربية الإسلامية وأنماط ثقافته القومية فى مجالات مثل: – دور العقيدة فى حياة الفرد والمجتمع – قيم التحية والمجاملات – المعاملات الاقتصادية – النظرة إلى الحاكم (السلطة) – العلاقات الاجتماعية – أساليب اللهو وإزجاء الفراغ – قيم الطعام والشراب – دور المرأة فى المجتمع	٥	٣٢	٨	٥٠	٣	١٩	٢,٣٧	×
	جـ- إضافات:								

ثالثا: الجوانب النفسية والاجتماعية

رقم	الكفايات	درجة الأهمية: مهم جدا		مهم		غير مهم		كا²	الدلالة
		م	%	م	%	م	%		
٤١	أ- الجوانب النفسية: يدرك أوجه التشابه والاختلاف بين عمليات اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية.	٦	٢٩	١٣	٦٢	٢	٩	٨,٨	,٠٢
٤٢	يعرف القوانين الأساسية لنظريات التعلم وطريقة استخدامها فى تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.	٩	٤٣	١٢	٥٧	-	-	٤,١٤	×
٤٣	يقف على أهم الحقائق المتصلة بالعمليات العقلية المسهمة فى التعليم مثل الذكاء والانتباه والإدراك والتذكر.. وغيرهم.	٥	٢٤	٧	٣٣	٩	٤٣	١,١٤	×
٤٤	يستطيع أن يحدد دوافع الدارسين من تعلم اللغة العربية كلغة ثانية.	٦	٣٠	٨	٤٠	٦	٣٠	,٣٤	×
٤٥	يدرك أهمية تعرف اتجاهات الدارسين نحو تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ويستطيع تحديدها.	٧	٣٣	٨	٣٨	٦	٢٩	,٢٨	×
٤٦	يحدد بدقة مظاهر الفروق الفردية بين الدارسين ويعمل على مواجهتها.	١٧	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠,٢٨	,٠١
٤٧	يدرك المشكلات النفسية التى يواجهها الدارسون عند تعلم اللغة العربية ويساعدهم على حلها.	٩	٤٣	٩	٤٣	٣	١٤	٣,٤٢	×
٤٨	يشجع الدارسين على طرح الأسئلة ويستجيب لها باهتمام ظاهر.	١١	٥٢	٩	٤٣	١	٥	٨	,٠١

تابع – ثالثا: الجوانب النفسية والاجتماعية

٤٩	يوجه الدارسين للإجابة بأنفسهم على الأسئلة التى يطرحونها.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣,٣٥	×
٥٠	يتبادل الآراء مع الدارسين مشجعا مبادآتهم واستجاباتهم لأرائه.	٩	٤٣	١٢	٥٧	-	-	٤,١٤	×
٥١	يستخدم بكفاءة عبارات المدح والثناء على الاستجابات الجيدة من الدارسين.	١٢	٥٧	٩	٤٣	-	-	٤,١٤	×
٥٢	يساعد الدارسين على تنمية الثقة بأنفسهم وتقوية الإحساس بتقبل الذات عندهم.	١٢	٥٧	٩	٤٣	-	-	٤,١٤	×
٥٣	**ب- الموقف التعليمي ومشكلاته:** يستطيع أن يحلل الموقف الواحد إلى أجزاء مناسبة تمكن من فهمه واستيعاب المعلومات المتضمنة فيه.	١٣	٦٢	٦	٢٩	٢	٩	١٠,٢٨	,٠١
٥٤	يستطيع السيطرة على الموقف التعليمى دون حاجة لاستخدام العنف.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
٥٥	يستطيع مواجهة المواقف الطارئة فى الفصل بكفاءة وحزم.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	,٠٥
٥٦	يدرك مدى تأثير العوامل الخارجية على قدرة الدارسين على تعلم اللغة العربية مثل: - خلفيتهم السابقة فى اللغة. - الزمن المخصص لتعلم اللغة. - الوسائل والأدوات المتاحة. - أعمالهم ومهنهم. - عوامل أخرى:	٩	٤٥	٩	٤٥	٢	١٠	٤,٩٠	٠,١

٥٧	يساعد الدارسين على تعرف مشكلاتهم وتحديدها واقتراح الحلول المناسبة لها.	٦	٣٠	١٢	٦٠	٢	١٠	٧,٥٥	,٠٥
٥٨	يستطيع توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التى تواجهه فى الفصل.	٨	٣٨	١١	٥٢	٢	١٠	٦	,٠٥
٥٩	يستثمر استجابات الدارسين للمواقف التعليمية المختلفة فى الفصل بالشكل الذى يطور تدريسه فى الحصة.	١١	٥٢	٩	٤٣	١	٥	٨	,٠١
٦٠	توظيف ما يعرفه من بيانات خاصة بالدارسين بما يخدم الموقف التعليمى فى الفصل.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
٦١	جـ- ضبط الفصل: يحرص على أن يحترم الدارسون بعضهم بعضا، فلا يسمح مثلا بأن: - يقاطع بعضهم بعضا فى أثناء الإجابة. - يسخر بعضهم من طريقة نطق الآخرين للأصوات أو مستوى إجاباتهم على الأسئلة. - يعبر أحدهم عن استهزائه بنمط ثقافى لدارس آخر. - يتكلم بعضهم فى أثناء حديث المعلم مع واحد منهم. - أشكال أخرى من السلوك:	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	,٠٥

٦٣	يستطيع أن يعزى مشكلات ضبط الفصل إلى أسبابها الحقيقية.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	١٥,٥٧	٠٠١ر
٦٢	يجنب الحصة العوامل التى قد تؤدى إلى سلوك غير مرغوب من بعض الدارسين ويستأصل أسباب مثل هذا السلوك قبل أن يقع.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	٠٠١ر
٦٤	يحسن التصرف فى المواقف التى تغضبه من بعض الدارسين كأن: - يقابل هذا التصرف بهدوء وعدم انفعال ظاهر. - لا يوقف النشاط التعليمى فجأة للتعبير عن غضبه. - ينبه الدارس مصدر هذا التصرف إلى خطئه بثبات. - يحول هذا التصرف ما أمكن إلى خبرة تربوية يستفيد الدارسون منها.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	٠٥ر
٦٥	يشترك مع الدارسين فى علاج مشكلات ضبط الفصل وإعادة التنظيم الجيد للنشاط التعليمى فيه.	١٧	٥٧	٨	٣٨	٢	١٠	٦	٠٥ر
	د . إضافات:								

رابعا: الاتجاهات والقيم

رقم	الكفايات	درجة الأهمية: مهم جدا م	%	مهم م	%	غير مهم م	%	كا٢	الدلالة
٦٦	أ- اتجاهات نحو الذات: يقدر ما لديه من خبرة فى الميدان، ويعى مستوى إمكاناته الفنية ويستخدمها بكفاءة.	١٤	٨١	٧	١٩	-	-	٧	,٠٥
٦٧	يتقبل نقد الآخرين وتوجيهاتهم بسعة صدر واستعداد لتعبير وعدم تعصب لرأيه السابق.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
٦٨	يتقبل آراء الدارسين واقتراحاتهم لتطوير جوانب العملية التعليمية فى الفصل.	١٤	٨١	٧	١٩	-	-	٧	,٠٥
٦٩	يناقش آراء الدارسين بثبات وثقة وعدم انفعال.	١٣	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠,٢٨	,٠١
٧٠	يتقبل دعابات الدارسين ويشيع فى الفصل جو المرح.	١٠	٤٨	٩	٤٣	٢	٩	٥,٤٢	,٠١
٧١	ب- اتجاهات نحو الدارسين: يعرف أسماء الدارسين معبرا عن جو من الألفة بينه وبينهم عندما يناديهم.	١٤	٨١	٦	٢٩	١	٥	١٢,٢٨	٠,٠١
٧٢	يقدر ما يمر بكل دارس من ظروف خاصة ويتصرف بهدوء إزاء كل حالة.	١١	٥٥	٩	٤٥	-	-	٣,٦٥	×
٧٣	يقدر قيمة العمل الجماعى ويساعد الدارسين على التعاون فى الأنشطة المختلفة.	٩	٤٣	١٢	٥٧	-	-	٣,١٤	×

٧٤	يقدر الثقافات المختلفة للدارسين ويحترم ما لديهم من قيم وعادات ولو لم يكن مؤمنا بها.	١٠	٤٨	١١	٥٢	-	-	٣,٥٧	٠١ر
٧٥	يحتفظ بسرية البيانات الخاصة بكل دارس سواء من حيث مستواه العلمى أو قدراته أو مشكلاته.	١٣	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠,٢٨	٠١ر
٧٦	يعرف المواطن التى يجوز فيها إفشاء البيانات الخاصة بالدارس، وكذلك الأشخاص الذين يجوز لهم معرفة هذه البيانات.	١٣	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠,٢٨	٠٠١ر
٧٧	**جـ- الاتجاهات نحو اللغة وثقافتها:** يقدر الأثر الدينى والحضارى للغة العربية فى المجتمع العالمى المعاصر.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	٠٠١ر
٧٨	يتجنب إصدار أحكام تعبر عن صعوبة اللغة العربية وتعلمها بالنسبة للغات الأخرى.	١٥	٧١	٤	١٩	٢	١٠	١٤	٠٠١ر
٧٩	يتجنب إصدار أحكام تقلل من شأن اللغة العربية وتعلمها بالنسبة للغات الأخرى.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	١٩,٥٧	٠٠١ر
٨٠	يدرك العلاقة بين اللغة العربية والثقافة الإسلامية،كما تتمثل فى المفردات والتراكيب والمواقف والأنماط الثقافية.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	٠١ر
٨١	يدرك العلاقة بين تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ونشر الثقافة الإسلامية بين الناس.	١٥	٧١	٥	٢٤	١	٥	١٤,٨٥	٠٠١ر

٨٢	يعبر عن تقديره للإنسان العربى، وتحرره من التأثر بما يشيعه الغرب عنه من نمطية ثقافية مختلفة.	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-	١٠,٨٥	,٠١
٨٣	**د – اتجاهات نحو المهنة:** يدرك قيمة ما يبذل من جهد فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على اختلاف المستويات (الفردية والجماعية).	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
٨٤	يدرك أهمية التخطيط العلمى فى إعداد منهج التعليم العربية كلغة ثانية.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	٠,١
٨٥	يقدر أهمية البحث والاطلاع حول مشكلات اللغة العربية لغير الناطقين بها.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٥,٢٨	٠,١
٨٦	يؤدى عمله بتحمس ظاهر وحرص على إفادة الدارسين.	١٤	٧٠	٦	٣٠	-	-	٨,١٥	,٠٢
٨٧	يحرص على أداء الواجبات والمهام المطلوبة فى الفصل فى مواعيدها.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	١٩,٥٧	,٠٠١
٨٨	يتقبل القيام بالأعمال الإدارية والمكتبية المطلوبة مثل إعداد السجلات والتقارير ويستطيع أداءها بكفاءة.	٥	٢٤	١١	٥٢	٥	٢٤	٣,٤٢	×
	هـ- إضافات:								

رقم	الكفايات	درجة الأهمية						كا²	الدلالة
		مهم جدا		مهم		غير مهم			
		م	%	م	%	م	%		
٨٩	أ- الأهداف التعليمية: يصوغ أهداف تعليم العربيـة كلغة ثانية بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة.	٨	٤٠	٨	٤٠	٤	٢٠	١,٦	×
٩٠	يصوغ أهداف تعليم العربيـة كلغة ثانية بطريقة واقـعيـة ومناسبـة لمستوى الدارسين وقـدراتهم وحاجاتهم.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣,٣٥	×
٩١	يراعى عند صياغته الأهداف أن تتناول مختلف المستويات المعرفية والوجدانيـة والحركية أن تقتصر على الحد الأدنى منها.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	,٠٢
٩٢	يرتب الأهـداف فى تنظيـم منطقى يسـتـطيع الدارس إدراكه.	١٢	٥٧	٨	٣٨	١	٥	٨,٨٥	,٠٢
٩٣	يساعد الدارسين على تحـديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	,٠٢
٩٤	ب- المنهج الدراسى: يعرف الأسس العامة لبناء المنهج الدراسى.	١٢	٥٧	٩	٤٣	-	-	٤,١٤	×
٩٥	يلم بأهم أنواع تنظيمات المناهج.	٨	٣٨	١٣	٦٢	-	-	٥,٢٨	٠,١
٩٦	يعـرف الملامح المميـزة لعـدد من نماذج إعـداد مناهج تعليم العربية كلغة ثانية.	٨	٣٨	١١	٥٢	٢	١٠	٦	,٠٥
٩٧	يضع تصورا لخطة طويلة المدى (لمرحلة تعليمية مثـلا) وأخرى قـصيرة المـدى (لمدة عام أو أقل) لتدريس العربية كلغة ثانية.	٧	٣٣	١١	٥٢	٣	١٥	٤,٥٧	×

٩٨	يبرز أشكال العلاقة بين الأجزاء المختلفة للمنهج والربط بينها لتكوين وحدة متكاملة	٧	٣٣	١٢	٥٧	٢	١٠	٧,١٤	٠٥ر
٩٩	يصمم منهجا متكاملا لتعليم العربية كلغة ثانية مستخدما فى ذلك أسلوب التعليم الإفرادى Individualized Instruction	٣	١٤	٨	٣٨	١٠	٤٨	٣,٧١	×
١٠٠	يلم ببعض أساليب تقويم المنهج وتعرف آثاره فى الدارسين.	٦	٢٩	١٣	٦٢	٢	٩	٨,٨٥	٠,٠٢
١٠١	**جـ- الوحدات الدراسية:** يعرف المصادر التى ينبغى الرجوع إليها عند إعداد وحدة دراسية.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٥,١٤	١ر
١٠٢	يحدد بدقة الأهداف التى ينشد تحقيقها من إعداد وحدة دراسية لتعليم العربية كلغة ثانية.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	٠١ر
١٠٣	يدرك العلاقة بين العناصر المختلفة للوحدة الدراسية والأسس التى ينبغى فى ضوئها ترتيب هذه العناصر.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	٠٥ر
١٠٤	يعرف العناصر الأساسية والثانوية التى ينبغى أن تشتمل عليها وحدة دراسية لتعليم العربية كلغة ثانية.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٥,١٤	٠,١
١٠٥	يضع تصورا لوحدات دراسية قصيرة وطويلة المدى لتعليم بعض مهارات اللغة.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	٠٢ر
١٠٦	يستطيع تقويم وحدة دراسية، وتعرف آثارها على الدارسين.	٧	٣٣	١٣	٦٢	١	٥	١٠,٢٨	٠١ر

١٠٧	**د- المواد التعليمية:** يستطيع إعداد بعض المواد التعليمية الجيدة التى يستخدمها فى الحصة لتدريس المهارات اللغوية المختلفة.	١٣	٦٢	٦	٢٩	٢	٩	٨,٨٥	,٠٢
١٠٨	يستطيع إعداد مادة تعليمية مبسطة يمكن استخدامها فى معمل اللغة.	٧	٣٣	١٢	٥٧	٢	١٠	٧,١٤	,١
١٠٩	يبسط المادة التعليمية التى يشتمل عليها الكتاب المقرر.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
١١٠	يتدرج فى عرض المادة العلمية من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعروف إلى المجهول.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	١٩,٥٧	,٠٠١
١١١	يقدم المادة التعليمية على فترات مناسبة فى ضوء إدراكه لقدرات الدارسين وطاقتهم على الاستيعاب.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
١١٢	ينظم بكفاءة العلاقة بين المواد التعليمية المختلفة فى الفصل (كتاب، كراسة تحضير، مذكرات كراسة تدريبات).	١٨	٧٦	٣	١٤	-	-	١٩,٥٧	,٠٠١
١١٣	**هـ- طريقة التدريس:** يدرك الفروق الرئيسية بين طرق تعليم العربية كلغة أولى وتعليمها كلغة ثانية.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
١١٤	يدرك الفرق بين تعليم العربية للتلاميذ (بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية) وتعليمها للكبار (طلاب الجامعة والموظفين) من حيث الأهداف وطرق التدريس.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	×

١١٥	يعرف الفروق الدقيقة بين طرق تدريس اللغات الأجنبية والظروف التى ينبغى أن تستخدم فيها كل واحدة منها.	٨	٢٨	٦	٢٩	٧	٣٣	،٠٢٨	×
١١٦	يتعرف على طريقة التدريس من خلال عرض خصائصها واتجاهاتها عليه.	٩	٤٣	٩	٤٣	٣	١٤	٣،٤٢	×
١١٧	يستطيع تحضير درس تتوافر فيه خصائص الدرس الجيد لتعليم العربية كلغة ثانية.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢،١٤	،٠١
١١٨	يساعد الدارسين على الربط بين خبراتهم السابقة فى تعلم اللغة العربية وما يتلقونه من خبرات فى الحصة.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	،٠٢
١١٩	يستطيع التمهيد للدرس بطريقة جيدة.	١٠	٦٢	٦	٣٨	-	-	٤،١٧	×
١٢٠	يستخدم اللغة الوسيطة بطريقة مناسبة، وفى المواقف التى يعز عليه فيها استخدام اللغة العربية.	٨	٣٨	٩	٤٣	٤	١٩	٢	×
١٢١	يدون ما يشهده من ملاحظات على آراء الدارسين فى الفصل مسجلا استجاباتهم للعناصر المختلفة للعملية التعليمية الخاصة بالدرس.	٧	٣٣	٩	٤٣	٥	٢٤	١،١٤	×
١٢٢	يصدر بكفاءة عددا من الاستجابات غير اللفظية مثل: الإشارة والإيماء بالوجه للتعبير عن الموافقة أو الرفض أو لجذب انتباه الدارسين.	٨	٣٨	١٢	٥٧	١	٥	٨،٨٥	،٠٢
١٢٣	يصحح الاستجابات الخاطئة بأسلوب إيجابى يتحاشى فيه إحراج الدارس ويوجهه للاستجابة الصحيحة.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩،٢٨	،٠١

١٢٤	يستطيع أن يوفق بين الاستجابات الجماعية والاستجابات الفردية للدارسين والوقت المناسب لكل منهما.	٧	٣٥	١٣	٦٥	-	-	٦,٠٥	,٠١
١٢٥	يبعد مصادر التشتت عن القضايا المطروحة سواء كانت أسئلة أو مقترحات أو مشاغبات من بعض الدارسين.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
١٢٦	يضرب أمثلة متعددة للأفكار والمفهومات التى يقوم بعرضها فى الفصل.	١٢	٦٣	٧	٣٧	-	-	٤,١٤	×
١٢٧	يغير من صوته بطريقة مناسبة تبعد عنه رتابة الإيقاع والملل عن الدارسين.	١٠	٤٨	١١	٥٢	-	-	٣,٥٧	×
١٢٨	يجدد فى عرض العناصر المختلفة للدرس.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	,٠٢
١٢٩	ينظم بكفاءة زمن الحصة ويقسمه بين أوجه النشاط التعليمى بطريقة مناسبة.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
١٣٠	يلخص الدرس تلخيصا جيدا ملفتا نظر الدارسين إلى النقاط الهامة فيه.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٨	,٠١
١٣١	يلقى محاضرة مستوفية العناصر الأساسية للمحاضرة الجيدة.	٦	٣٢	١٢	٦٣	١	٥	٦	,٠٥
١٣٢	يقود بكفاءة إحدى جماعات المناقشة.	٦	٣٨	١٠	٤٨	٥	٢٤	٢	×
١٣٣	يعرف أساليب تقويم طريقة التدريس وتحديد آثارها على أداء الدارسين فى الفصل.	١٣	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠,٢	,٠١
	و- إضافات:								

سادسا: تدريس المهارات اللغوية

رقم	الكفايات	درجة الأهمية						كا[2]	الدلالة
		مهم جدا		مهم		غير مهم			
		م	%	م	%	م	%		
١٣٤	أ- تدريس الاستماع: يساعد الدارسين على إلف الأصوات العربية	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢.١٤	.٠١
١٣٥	يساعد الدارسين على التمييز بين الأصوات العربية المتشابهة.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	١٩.٥٧	.٠٠١
١٣٦	يساعد الدارسين على تخطى مشكلات التداخل اللغوى فى مجال الأصوات (تأثير الأصوات التى تعلمها الدارس فى لغته الأولى على أصوات اللغة العربية).	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	١٩.٥٧	.٠٠١
١٣٧	يدرب الدارسين على تقاليد الاستماع وآدابه.	٨	٣٨	١٠	٤٨	٣	١٤	٣.٧١	x
١٣٨	يدرب الدارسين على استخدام السياق فى فهم الكلمات الصعبة التى ترد فى نص مسموع.	١٠	٤٧	١١	٥٢	-	-	٣.٥٧	x
١٣٩	يدرب الدارسين على تحصيل المعرفة عن طريق الاستماع.	١١	٥٢	١٠	٤٨	-	-	٣.٥٧	x
١٤٠	يهيئ مجموعة من المواقف التى تساعد على تنمية مهارات الإنصات الجيد.	١١	٥٢	٩	٤٣	١	٥	٧	.٠٥
١٤١	ب- تدريس النطق والكلام: يقدم للدارسين نموذجا صحيحا لنطق الأصوات العربية.	١٧	٨١	٣	١٤	١	٥	٢١.٧١	.٠٠١

١٤٢	يساعد الدارسين على نطق الأصوات نطقا صحيحا.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	,٠٠١
١٤٣	ينبه بطريقة مناسبة إلى مواطن الخطأ فى نطق الأصوات.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
١٤٤	يساعد الدارسين على تخطى المشكلات الصوتية الناتجة عن التداخل اللغوى بين لغاتهم واللغة العربية.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٢,٥٧	,٠٠١
١٤٥	يتأكد من صحة نطق الدارسين للكلمات وفهمهم لدلالاتها قبل أن يقدمها فى شكل مكتوب.	١٢	٦٠	٦	٣٠	٢	١٠	٧,٥٦	,٠٥
١٤٦	يشرح للدارسين أوجه التشابه والاختلاف بين الأصوات العربية والأصوات الموجودة فى لغاتهم الأولى.	٧	٣٣	١٠	٤٨	٤	١٩	٢٥٧	x
١٤٧	يعرض صورا لشخصيات معينة فى مواقف مختلفة متيحا الفرصة للدارسين للتعليق عليها.	٤	١٩	٧	٣٣	١٠	٤٨	٢,٥٧	x
١٤٨	يتح للدارسين فرصة الحديث الخالى من التكلف ومن الروتين والأوامر الكثيرة.	١١	٥٢	٨	٣٨	٢	١٠	٦	,٠٥
١٤٩	يستغل اجتماع الدارسين والموقف الطبيعى فى الفصل فيدربهم على مواجهة بعضهم بعضا والتحدث باللغة العربية ارتجالا	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,٤	,٠١
١٥٠	يلفت نظر الدارسين إلى الكلمات الجديدة، موضحا معناها ومشجعا لهم على استعمالها.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	,٠٠١

١٥١	يقف فى أثناء الحديث عند بعض الكلمات المهمة موضحا معناها ملفتا النظر إلى مناسبتها للسياق الذى قيلت فيه.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	.٠١
١٥٢	لا يتردد عند الحديث عن استعمال الكلمات الجديدة التى تناسب أفكار الدارسين وخبراتهم.	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-	١٠,٧١	.٠١
١٥٣	يبين للدارسين صفات السلوك المقبول والشاذ عند التعبير عن الرأى المناسب أو فى مواقف المجاملة المختلفة فى ضوء أنماط الثقافة العربية والإسلامية.	٧	٣٣	١٠	٤٨	٤	١٩	٢,٥٧	x
١٥٤	يعرف الدارسين بمصادر متعددة يستقون منها أفكارهم فى حصص التعبير.	٧	٣٣	١٢	٥٧	٢	١٠	٧,١٤	.٠٥
١٥٥	يستطيع تغيير موضوع الحديث إن كان فى استمراره إحراج للدارس أو لم تكن له صلة كبيرة بالدرس.	١١	٥٢	٨	٣٨	٢	١٠	٦	.٠٥
١٥٦	يستطيع تنمية المهارات الأساسية للتعبير عن النفس باللغة العربية والكلام بوضوح عند الدارسين.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	.٠١
١٥٧	يستخدم بعض الأنشطة والألعاب اللغوية المناسبة لمستوى الدارسين لتدريبهم على الكلام.	١٠	٤٨	١١	٥٢	-	-	٣,٥٧	x
١٥٨	جـ- تدريس القراءة: يساعد الدارسين على إدراك الصلة بين الأصوات والرموز المكتوبة الدالة عليها.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	.٠٥

١٥٩	يستخدم بعض القرائن التى تساعد الدارسين على فهم معانى الكلمات والجمل التى يقرأونها.	١٣	٦٥	٧	٣٥	-		١٤.٦٧	.٠٠١
١٦٠	يستطيع تنمية المهارات الأساسية للقراءة الصامتة عند الدارسين.	١٥	٧١	٤	١٩	٢	١٠	١٤	.٠٠١
١٦١	يضبط عدد المفردات الجديدة التى يقدمها فى كل درس بالطريقة التى تناسب مستوى الدارسين وقدرتهم على الاستيعاب.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	.٠٥
١٦٢	يجرى حوارا كاشفا لمدى فهم الدارسين لما يقرأونه وللتأكد من أن قراءتهم ليست مجرد تذكرة لكلمات تعلموها فى المرحلة الصوتية.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩.٢٨	.٠١
١٦٣	ينوع مواد القراءة وطرق التدريس تنويعا يكفل لكل مستوى من مستويات القدرة على القراءة باللغة العربية فرصة النمو والتقدم.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩.٢٨	.٠١
١٦٤	يعمل على توسيع خبرات الدارسين وإغنائها عن طريق القراءة الموسعة باللغة العربية فى ميادين متعددة.	٨	٣٨	١٣	٦٢	-	-	٢.٢٨	x
١٦٥	يخصص وقتا يعالج فيه صعوبات تعرف الكلمات.	٥	٢٥	١٣	٦٥	٢	١٠	٩.٦٥	.٠١
١٦٦	يعرف المواطن التى ينبغى فيها تكليف الدارسين بالقراءة الجهرية، وتلك التى لا تحتاج إليها.	١٣	٥٧	٨	٣٨	١	٥	٨.٨٥	.٠٢

١٦٧	يقدم للدارسين نموذجا جيدا للقراءة الجهرية من حيث إخراج الحروف، والطلاقة في القراءة وتمثل المعاني وغيرها.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	٢١	.٠١
١٦٨	يتعرف من خلال القراءة الجهرية للدارسين على المشكلات الصوتية التي تواجههم، ويلفت نظرهم إليها بطريقة مناسبة.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	٢١	.٠٠١
١٦٩	يدرب الدارسين على استخدام القواميس والمعاجم.	١٠	٤٨	١١	٥٢	-	-	٤	x
١٧٠	يحدد بدقة المهارات القرائية التي يجيدها الدارس وتلك التي يفتقدها.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٥	.٠٥
١٧١	يدرب الدارس على أن يقوم نفسه بنفسه وأن يحدد بدقة مستوى نموه القرائي.	٦	٢٨	١٠	٤٨	٥	٢٤	٢	x
١٧٢	يعتمد في تشخيص حالة الدارس المتخلف في القراءة على بيانات جمعها من مصادر متعددة.	٦	٣٠	١٠	٥٠	٤	٢٠	٣	x
١٧٣	يقارن أداء الدارس في مواقف قرائية متعددة.	٤	١٩	١٣	٦٢	٤	١٩	٨	.٠٣
١٧٤	يساعد الدارس المتخلف في القراءة على استعادة ثقته بنفسه متبعا في ذلك بعض الإجراءات العلمية والإنسانية.	١٢	٥٧	٩	٤٣	-	-	٤،١٤	.٠٥
١٧٥	**د- تنمية التذوق الأدبي:** يساعد الدارسين على التمييز بين أساليب بعض الكتابات العربية (أدبي، علمي متأدب قصص.. إلخ) وإدراك أوجه الجمال في كل منها.	٩	٤٣	١٢	٥٧	-	-	٤،١٤	.٠٥

١٧٦	يساعد الدارسين على تذوق التعبيرات القرآنية ومعرفة بعض مواطن الإعجاز فيها.	١٢	٥٧	٩	٤٣	-	-	٤٫١٤	٫١٠
١٧٧	يساعد الدارسين على المقارنة بين عملين أدبيين في موضوع واحد، واختيار الأجود منهما.	١١	٥٢	٨	٣٨	٢	١٠	٦	٫٥٠
١٧٨	يقدم للدارسين عددا من معايير الكتابة الجيدة في المجالات المختلفة حتى يستطيعوا في ضوئها تقويم الأعمال المعروضة عليهم.	١١	٥٢	٨	٣٨	٢	١٠	٦	٫٥٠
١٧٩	يساعد الدارسين على تمثل الحركة النفسية في القصيدة أو العمل الأدبي.	١١	٥٣	٧	٣٣	٣	١٤	٤٫٥٧	٫١٠
١٨٠	يساعد الدارسين على إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي وإدراك ما بين عناصره من ترابط.	١٢	٥٧	٧	٣٣	٢	١٠	٧٫١٤	٫٥٠
١٨١	ينمي عند الدارسين القدرة على إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة كلمة أو تركيبا أو صورة على استثارة الجو النفسي الذي يريد الأديب إثارته.	١١	٥٥	٩	٤٥	-	-	٢٫٥٤	x
١٨٢	يساعد الدارسين على إدراك وضع القصيدة أو العمل الأدبي بين التراث.	١٤	٦٧	٤	١٩	٣	١٤	١١٫٧١	٫٠١
١٨٣	يعرف الدارسين باتجاهات النقد في مختلف عصور الأدب العربي.	٩	٤٥	٥	٢٥	٦	٣٠	٫٧٠	x

١٨٤	يزود الدارسين بعدد من النصوص الأدبية الجيدة شعرا ونثرا فى مختلف العصور.	١٢	٥٧	٩	٤٣	-	-	٤،١٤	٠.١٠
١٨٥	يساعد الدارسين على إدراك العلاقة بين الأعمال الأدبية وخصائص المجتمع الذى تظهر فيه.	٧	٣٣	٩	٤٣	٥	٢٤	١،١٤	x
١٨٦	يساعد الدارسين على تخيل الأحداث التى يصفها الشاعر أو الأديب، وتنمية استعداداتهم لمشاركته وجدانيا.	٦	٢٩	١٥	٧١	-	-	٩،٣٩	٠.٠١
١٨٧	يتناول المعلومات الخاصة بالنص الأدبى بطريقة مناسبة تجعلها مساعدة لفهمه وتذوقه، وليست غرضا فى ذاتها (مثل: حياة الأديب، مناسبة النص، الظروف المحيطة به).	٧	٣٣	١٤	٦٧	-	-	٧	٠.٠٥
١٨٨	هـ- تدريس النحو: يختار الأمثلة المناسبة التى تشرح القاعدة النحوية.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	٢٠،٧١	٠.٠٠١
١٨٩	يستخدم عددا من القرائن التى تشرح التراكيب اللغوية وتساعد على تمثل الدارسين لها. (مثل الإشارات، الأداء التمثيلى، الصور ... إلخ).	١٣	٦٥	٦١	٣٠	١	٥	١٢،٧	٠.٠١
١٩٠	يعيد شرح المفهومات النحوية والتراكيب فى المواقف التى تحتاج ذلك بالطريقة المناسبة.	٨	٣٨	١٣	٦٢	-	-	٥،٣٩	٠.١٠
١٩١	يوظف المعلومات النحوية السابقة عند الدارسين توظيفا جيدا فى الدرس الجديد.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩،٣٩	٠.٠١

١٩٢	يقدم المصطلحات النحوية فى مكانها المناسب من الحصة وفى ضوء مستوى الدارسين وقدرتهم على الاستيعاب.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٢٠،٧	،٠٠١
١٩٣	يتأكد من قدرة الدارسين على تطبيق القاعدة النحوية فى أمثلة ومواقف جديدة.	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	٢٠،٧	،٠٠١
١٩٤	يساعد الدارسين على الشعور بالحاجة إلى تعلم القاعدة النحوية. وأن لها جدوى في نشاطهم اللغوى (في الفهم والإفهام).	١٨	٨٦	٣	١٤	-	-	٢٠،٧	،٠٠١
١٩٥	و- تدريس الخط والتعبير الكتابى: يقدم النموذج الذى يحتذيه الدارسون عندما يكتب على السبورة من حيث وضوح الخط وخلو الكتابة من الأخطاء.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩،٢٩	،٠١
١٩٦	يستطيع تنمية المهارات الأساسية اللازمة للكتابة باللغة العربية.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩،٢٩	،٠١
١٩٧	يدرب الدارسين على مراعاة خصائص الكتابة العربية (المد، الشدة، التنوين، إلخ. وعلامات الترقيم والتحقق من ذلك).	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢،١٤	،٠٠١
١٩٨	يعرف الدارسين قواعد الإملاء وأسس الكتابة الصحيحة ويتأكد من فهم الدارسين لها واستفادتهم منها.	١٩	٩٠	٢	١٠	-	-	٢٤،١٤	،٠٠١
١٩٩	يدرب الدارسين على التعبير الكتابى الواضح الدقيق عن أفكارهم وصياغتها فى تعبيرات مناسبة.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢،١٤	،٠١

٢٠٠	يدرب الدارسين على سرعة الكتابة وسلامتها.	٨	٣٨	١.٠	٤٨	٣	١٤	٣.٧١	x
٢٠١	يعرف الدارسين أهم أسس التعبير الكتابى ونظم الأفكار وخصائص الكتابة الجيدة.	٦	٢٨	١٤	٦٧	١	٥	١٢.٢٩	.٠١
٢٠٢	يعرف الدارسين عناصر كتابة الخطاب وسمات الثقافة العربية فى صياغة.	٨	٣٨	١٣	٦٢	-	-	٥.٢٩	.١٠
٢٠٣	يهيئ للدارسين بعض المواقف التى يستخدمون فيها التعبير الوظيفى بكفاءة.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	.٠٢
٢٠٤	يدرب الدارسين على كتابة تقارير فى موضوعات مختلفة ومواقف متباينة.	٧	٣٣	١٣	٦٢	١	٥	١٠.٢٩	.٠١
٢٠٥	يدرب الدارسين على كتابة موضوعات التعبير الإبداعى.	١١	٥٢	٨	٣٨	٢	١٠	٦	.٠٥
٢٠٦	**ز- تدريس الثقافة العربية الإسلامية:** يعرف أهم الفروق بين الثقافة العربية الإسلامية وثقافات الدارسين.	١٣	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠.٢٩	.٠١
٢٠٧	ينتبه للأبعاد الثقافية الكامنة وراء بعض المفردات والتراكيب والنصوص العربية ويلفت أنظار الدارسين إليها.	١٢	٥٧	٧	٣٣	٢	١٠	٧.١٤	.٠٥
٢٠٨	يدرك المستوى اللغوى للدارسين عند عرض المفهومات الثقافية، فلا يقدم لهم ما لا يتناسب مع هذا المستوى.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥.٥٧	.٠٠١

٢٠٩	يتناول المفهومات الثقافية كجزء متكامل من تعليم اللغة العربية، وليس مجرد حلية يزين بها الحصة أو شيء يشغل بها فراغا.	٩	٤٣	١٢	٥٧	-	-	٤.١٤	.١٠
٢١٠	يوزع الأدوار بين الدارسين توزيعا مناسبا لقدراتهم واهتماماتهم عند القيام بنشاطه لتعليم الثقافة العربية والإسلامية.	٨	٣٨	١٣	٦٢	-	-	٥.٣٩	.١٠
٢١١	يستطيع تنمية الاتجاهات الإيجابية عند الدارسين نحو الثقافة العربية الإسلامية.	١٥	٧١	٦	٣٩	-	-	٩.٣٩	.٠١
٢١٢	يحدد بوضوح ما ينشد إكسابه للدارسين من قيم واتجاهات نحو اللغة والثقافة العربية الإسلامية.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢.١٤	.٠١
٢١٣	يستطيع الرد على أسئلة الدارسين التى تتناول موضوعات ثقافية عامة.	١٢	٧٥	٩	٤٣	-	-	٤.١٤	.١٠
٢١٤	يوضح موقف الإسلام من القضايا المطروحة فى الفصل.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢.١٤	.٠١
٢١٥	يدرك الفرق بين تدريس الثقافة الإسلامية من خلال اللغة وإلقاء درس فى الدين الإسلامى.	١٤	٦٧	٦	٢٨	١	٥	١٢.٣٩	.٠٩
	جـ إضافات:								

سابعا: التدريبات والواجبات المنزلية

رقم	الكفايات	درجة الأهمية						كا٢	الدلالة
		مهم جدا		مهم		غير مهم			
		م	%	م	%	م	%		
٢١٦	أ- التدريبات: يميز بين التدريبات الاتصالية والتدريبات النمطية ويحسن استخدام كل منهما.	١٠	٥٠	٨	٤٠	٢	١	٦,٥١	,٠٥
٢١٧	يستخدم أنواعا متعددة من التدريبات اللغوية وبطريقة مناسبة مع المهارات اللغوية.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٢٩	,٠١
٢١٨	يدرك الوقت المناسب الذى ينبغى أن يوقف فيه استخدام بعض التدريبات.	١٤	٧٠	٦	٣٠	-	-	٨,٠٣	,٠٢
٢١٩	ب- الواجبات المنزلية: يختار الوقت المناسب الذى يحدد فيه الواجبات المنزلية بما لا يعطل نشاط الدارسين فى الحصة.	١٢	٥٧	٨	٣٨	١	٥	٨,٨٦	,٠٢
٢٢٠	يحدد بكفاءة الواجبات المنزلية التى تتناسب مع مادة الدرس وتحقق هدفا تربويا معينا.	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-	١,٧١	,٠١
٢٢١	يختار من الواجبات المنزلية ما يضمن له المشاركة الفعالة من الدارسين، وليس فقط أداء بعض التدريبات الآلية.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	,٠٥
٢٢٢	يزود الدارسين ببعض الواجبات المنزلية التى يقومون بتصحيحها ذاتيا.	١٠	٥٠	٩	٤٥	١	٥	٧,٣٦	,٠٥
٢٢٣	يحدد للدارسين بوضوح ما ينبغى عمله فى الواجبات المنزلية، وكيفية أداء هذه الواجبات.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣,٢٥	×
٢٢٤	يتأكد من قدرة الدارسين على أداء الواجبات المنزلية التى يحددها لهم.	١١	٥٢	١٠	٤٨	-	-	٣,٥٧	×
٢٢٥	يوضح للدارسين معايير تقويم إجاباتهم على الواجبات المنزلية قبل البدء فى حلها.	٩	٤٣	٦	٢٩	٦	٢٨	,٨٦	×
	جـ- إضافات:								

ثامنا: تكنولوچيا التعليم

رقم	الكفايات	درجة الأهمية: مهم جدا م	مهم جدا %	مهم م	مهم %	غير مهم م	غير مهم %	كا^2	الدلالة
٢٢٦	أ- الوسائل التعليمية: يدرك أهمية الوسائل السمعية والبصرية المعينة ودورها فى تعليم مهارات اللغة.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٥	,١٠
٢٢٧	يختار الوسيلة التعليمية المناسبة لتدريس كل مهارة لغوية.	١٦	٧٦	٥	٢٤	-	-	١٢,١٤	,٠١
٢٢٨	يتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل استخدامها.	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-	٢,١٤	,٠١
٢٢٩	يستطيع استخدام الوسائل التعليمية بكفاءة.	١٣	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠,٧٩	,٠١
٢٣٠	يتيح الفرصة لأكبر عدد من الدارسين لاستخدام الوسائل التعليمية المعروضة.	١٢	٥٧	٩	٤٣	-	-	٤,١٤	,١٠
٢٣١	يطوع الوسائل التعليمية المتاحة للظروف التى تحيط بالتدريس فى الحصة.	١٣	٦٢	٧	٣٣	١	٥	١٠,٧٩	,٠١
٢٣٢	يضع الوسيلة التعليمية فى مكان مناسب يمكن جميع الدارسين من مشاهدتها والانتفاع بها.	١٣	٦٨	٦	٣٢	-	-	٧,١٤	,٠٥
٢٣٣	يتعامل مع الوسائل التعليمية كوسائل مساعدة وليس كغايات تربوية.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٧٩	,٠١
٢٣٤	يستخدم عددا مناسبا من الوسائل التعليمية بالشكل الذى لا يشتت انتباه الدارسين ويوزع انتباههم لكثرة العروض التربوية.	١١	٥٨	٨	٤٢	-	-	٣,٣٧	×

٢٣٥	يستطيع أن يقوم أثر الوسيلة التعليمية فى تحقيق الأهداف المرجوة من استخدامها.	١٤	٧٤	٥	٢٦	-	-	٩,٦٨	,٠١
٢٣٦	**ب- مختبر اللغة:** يدرك قيمة استخدام المختبر فى تنمية المهارات اللغوية المختلفة.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٧	,٠٥
٢٣٧	يستطيع تشغيل الأجهزة التى يشتمل عليها مختبر اللغة بكفاءة.	١٠	٥٣	٨	٤٢	١	٥	٧,١٠	,٠٥
٢٣٨	يتأكد من قدرة الدارسين على استخدام أجهزة مختبر اللغة بكفاءة.	١٠	٥٠	٨	٤٠	٢	١٠	٥,١٧	,١٠
٢٣٩	يتأكد من فهم الدارسين لتعليمات التدريبات المستخدمة فى مختبر اللغة ومن قدرتهم على تنفيذها.	١٢	٦٠	٨	٤٠	-	-	٤,٤٤	,١٠
٢٤٠	يتأكد من مشاركة جميع الدارسين له فى النشاط التعليمى الذى يقوم به فى معمل اللغات.	١٥	٧١	٦	٢٩	-	-	٩,٣٩	,٠١
٢٤١	يستخدم أسلوب التعزيز فى حصة المختبر اللغوى بكفاءة وفى المواقف التى لا تتعارض مع التدريبات أو تؤثر تأثيرا سلبيا عليها.	٩	٤٥	١١	٥٥	-	-	٣,٥٥	×
٢٤٢	يلفت نظر الدارس إلى أخطائه فى حصة المختبر اللغوى بطريقة فردية لا تؤثر على سير النشاط الجماعى لبقية الدارسين.	١٢	٦٣	٧	٣٧	-	-	٥,٢٣	,١٠

٢٤٣	يتتبع حصة المختبر اللغوى بأنشطة لغوية أخرى تساعد على تثبيت ما تعلمه الدارسون فى هذه الحصة.	٩	٤٧	٨	٤٢	٢	١١	٤,٥٥	,١٠
٢٤٤	**جـ- الأنشطة التربوية:** يستطيع أن يضع تصورا للبرامج والأنشطة التعليمية المناسبة فى ضوء ما يجمعه من بيانات عن الدارسين.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	,٠٢
٢٤٥	يساعد الدارسين على تعرف أهداف كل نشاط تعليمى يقدمه المعلم.	٩	٤٣	١١	٥٢	١	٥	٨	,٠٢
٢٤٦	يحدد أوجه النشاط التعليمى التى تساعد على اكتساب المهارات اللغوية عند إعداده وحدة تعليمية معينة.	١٣	٦٥	٧	٣٥	-	-	١٤,٦٧	,٠٠١
٢٤٧	يحتفظ بانتباه الدارسين طول الحصة عن طريق تقديم أنشطة لغوية متعددة ومتنوعة.	١٤	٧٠	٦	٣٠	-	-	٨,٠٣	,٠٢
٢٤٨	يقدم للدارسين الأنشطة التعليمية بالشكل الذى يشعرهم بأن لها معنى فى حياتهم وإشباعا لحاجاتهم.	١٤	٦٧	٦	٢٨	١	٥	١٢,٣٩	,٠١
	د- إضافات:								

رقم	الكفايات	درجة الأهمية						كا٢	الدلالة
		مهم جدا		مهم		غير مهم			
		م	%	م	%	م	%		
٢٤٩	**أ- تصور عملية التقويم:** يدرك العلاقة بين أساليب التقويم المختلفة وأهداف تعليم اللغة العربية كلغة ثانية.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣,٢٥	×
٢٥٠	يعرف موقع التقويم من خطوات بناء الوحدات التعليمية مستخدما أساليب التقويم فى مكانها المناسب.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣,٢٥	×
٢٥١	يدرك قيمة استمرارية التقويم وكيف أنه ملازم لمختلف مراحل العملية التدريسية فى الفصل.	٧	٣٥	١٣	٦٥	-	-	٥,٩٤	,١٠
٢٥٢	يدرك قيمة أن يكون التقويم شاملا لمختلف جوانب العملية التعليمية.	١٠	٤٨	٩	٤٣	٢	٩	٥,٤٣	,١٠
٢٥٣	ينوع من أساليب التقويم بالشكل الذى ضمن له تقدير مستوى الدارسين فى الجوانب المختلفة.	١٣	٦٢	٥	٢٤	٣	١٤	٨	,٠٢
٢٥٤	يدرب الدارسين على التقويم الذاتى لمستوياتهم فى تعلم اللغة.	٨	٣٨	١٠	٤٨	٣	١٤	٣,٧١	×
٢٥٥	**ب- تصنيف الدارسين:** يصمم استبيانا يستطيع عن طريقه جمع معلومات معينة عن الدارسين.	٧	٣٧	١٠	٥٣	٢	١٠	٥,١٩	,١٠
٢٥٦	يجرى مقابلة مع الدارسين يستطيع من خلالها تعرف مستوياتهم فى تملك مهارات الاستماع والكلام.	٨	٣٨	١٢	٥٧	١	٥	٨,٨٦	,٠٢

٢٥٧	يصنف الدارسين تصنيفا قائما على أساس الفروق الفردية وفى ضوء معايير محددة.	١٥	٦٠	٦	٢٤	٤	١٦	٨,٢٧	,٠٢
٢٥٨	يحدد بدقة موقع كل دارس من حيث اكتساب المهارات اللغوية بالنسبة لغيره من الدارسين فى الفصل.	١٣	٦٥	٦	٣٠	١	٥	١١	,٠١
٢٥٩	يستطيع توظيف البيانات التى يجمعها عن كل دارس سواء فى بداية البرنامج أو فى أثنائه، كأن يتنبأ بمستوى تقدم الدارس والمشكلات التى يمكن أن يصادفها.	١١	٥٨	٨	٤٢	-	-	٣,٩٧	×
٢٦٠	جـ- تقويم المهارات اللغوية والثقافية: يختار أساليب التقويم المناسبة لتقدير مدى اكتساب الدارسين مهارات الاستماع.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	,٠٥
٢٦١	يختار أساليب التقويم المناسبة لتقدير مدى تعرف الدارسين للأصوات العربية وإجادتهم نطقها والتمييز بينها.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٥	,١٠
٢٦٢	يختار أساليب التقديم المناسب لتقدير مدى اكتساب الدارسين مهارات التعبير الشفوى.	١١	٥٢	١٠	٤٨	-	-	٣,٥٧	×
٢٦٣	يختار أساليب التقويم المناسبة لتقدير مدى اكتساب الدارسين مهارات القراءة.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣,٢٥	×
٢٦٤	يختار أساليب التقويم المناسب لتقدير مستوى فهم الدارسين للقواعد النحوية.	١١	٥٢	١٠	٤٨	-	-	٣,٥٧	×

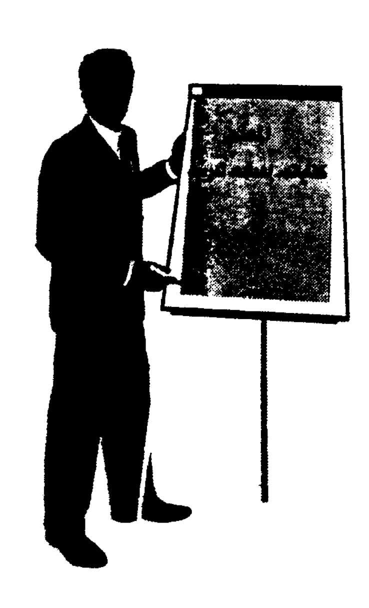
٢٦٥	يختار أساليب التقويم المناسب لتقدير مدى اكتساب الدارسين مهارات الكتابة.	١٠	٤٨	١١	٥٢	-	-	٤	×
٢٦٦	يختار أساليب التقويم المناسبة لتقدير مدى فهم وتذوق الدارسين للأدب العربى.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣,٢٥	×
٢٦٧	يحدد بوضوح مجموعة من الأساليب التى يمكن عن طريقها قياس مدى فهم الدارسين للثقافة العربية الإسلامية.	١٣	٦٥	٧	٣٥	-	-	١٤,٩٧	,٠٠١
٢٦٨	**د- إلقاء السؤال:** يعرف خصائص السؤال الجيدة ويلقى عددا من الأسئلة التى تتوافر فيها هذه الخصائص.	١٨	٨٦	٢	٩	١	٥	٢٦	,٠٠١
٢٦٩	يلقى الأسئلة التى تمهد للدرس وتهيئ الدارسين لاكتساب المهارات اللغوية المستهدفة.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	,٠٠١
٢٧٠	يعيد صوغ السؤال الذى يطرحه أحد الدارسين إذا لم يكن واضحا.	١٧	٨٥	٣	١٥	-	-	١٧,٨٨	,٠٠١
٢٧١	يجيب على أسئلة الدارسين - بوضوح يقلل من حاجتهم إلى طرح أسئلة أخرى.	١٧	٨١	٣	١٤	١	٥	٢١,٧١	,٠٠١
٢٧٢	يوزع الأسئلة على الدارسين بطريقة تتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم اللغوية.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	,٠٥
٢٧٣	**هـ- إعداد الاختبارات:** يعرف الفرق بين الأنواع المختلفة للاختبارات اللغوية.	١٧	٨١	٤	١٩	-	-	١٥,٥٧	,٠٠١

٢٧٤	يضع اختبارا يتكون من عدد من أسئلة المقال، مراعيا فى ذلك خصائص سؤال المقال الجيد.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	٠٥ر
٢٧٥	يضع اختبارا يتكون من عدد من الأسئلة الموضوعية الجيدة لقياس بعض المهارات اللغوية.	١٣	٦٢	٨	٣٨	-	-	٥	١٠ر
٢٧٦	يضع اختبارا تشخيصيا يتعرف من خلاله على المشكلات الصوتية عند الدارسين.	١٤	٦٧	٧	٣٣	-	-	٧	٠٥ر
٢٧٧	يحدد للدارسين المعايير التى سوف يتم تقويمهم على أساسها.	٨	٣٨	٩	٤٣	٤	١٩	٢	*
٢٧٨	**و - تحليل الاختبارات:** يستخدم بكفاءة العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبارات.	٨	٤٢	١٠	٥٣	١	٥	٧٫٠٩	٠٥ر
٢٧٩	يحلل نتائج تطبيق الاختبارات، ويتعرف على أوجه القصور فى العملية التعليمية بما فى ذلك مستوى الدارسين.	١٥	٧٥	٥	٢٥	-	-	١٠٫٧١	٠١ر
٢٨٠	يحلل الاختبارات اللغوية. ويبين مظاهر القوة والضعف فى كل اختبار، سواء من حيث محتواه أو من حيث صياغته أو من حيث طريقة بنائه.	١٠	٥٠	١٠	٥٠	-	-	٣٫٢٥	*
	ز - الإضافات:								

وبالله التوفيق

الباب الثاني

إعداد المعلم



الدراسة الثانية(*)

معلم العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا
إعداده وتدريبه

(*) دراسة قدمت لندوة «دور الجامعات الإسلامية في الدعوة»، رابطة الجامعات الإسلامية، وكلية الدعوة الإسلامية طرابلس - ليبيا ، ٢٦/٢٧ من شهر الفاتح (سبتمبر) ٢٠٠١ .

مقدمة

الحديث عن موقع المعلم من المنظومة التعليمية، ولئن بدا معادا، فهو حديث لا يُمل، فهو القلب من هذه المنظومة، وهو المقوِّم الأساسى من مقومات نجاحها، إذ يستطيع بعد الله، أن يضخ الدم فى عروقها ويبعث الحياة فى أواصرها ، إنه المسئول عن تحويل الخطط من رؤية نظرية على الورق إلى تجربة حية على الواقع، ولقد تفشل أعظم الخطط التعليمية لو تكفل بتنفيذها معلم بائس والعياذ الله!

ومن بين المعلمين قاطبة، يقف معلم اللغة العربية فريدا فى مكانه، فهو لا يلقن محتوى ينتهى الأمر بحفظه، ولا يدرس مادة تقف نهايتها عند استظهار معلوماتها، أو استرجاع مضمونها عند الامتحان فيها!

ومن بين معلمى العربية ، بشكل عام، يقف ، معلم العربية لغير الناطقين بها، بشكل خاص، فى موقع متميز. فهو صاحب رسالة أكثر منه معلم لغة، فالذاتية الثقافية الإسلامية يرتهن دعمها بكفاءة المعلم الذى ييسر للشعوب الإسلامية أن تقرأ كتاب الله.. ذلك الذى يجمع شمل الأمة الإسلامية، ويلم شعثها، ويصلح شأنها ويرد الفتن عنها.

وتتصدى هذه الدراسة لمشكلة إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريبه فى القارة الأفريقية.

أقسام الدراسة:

فى ضوء هذه الأهداف تنقسم الدراسة إلى سبعة أقسام رئيسية هي:

١- حول مشكلة الدراسة.

٢- الخريطة اللغوية لأفريقيا.

٣- واقع معلم العربية فى أفريقيا.

٤- إعداد معلم العربية وتدريبه.

٥- تحديات ومشكلات.

٦- دور رابطة الجامعات الإسلامية.

٧- توصيات عامة.

القسم الأول

حول مشكلة الدراسة

الإحساس بالمشكلة

رغم الإقبال المتزايد على تعلم العربية فى أفـريقيا، ورغم الجهود التى تبذل لنشر العربية فى هذه القارة ، وتوفُّر عدد من الخطط سـواء للتعريب أو لتعليم العربية، إلا أن هذا الإقبال لا يجـد من يدعمه، وهذه الجهود لا تجد لهـا أثرا، وتلك الخطط لا تصمد فى واقع، ولعل السـبب الرئيسى فى ذلك، هو الافـتقار إلى المعلـم القوى الأمين الذى يمتلك كفاءة فى العربية وتعليمها وإخلاصا فى الأداء.

والإحســاس بهذه المشكلة ليس مقـصورا على أفـريقيا وحدهـا، وإنما يعم معظم البلدان التى بدأ ينتشر فيها تعلم العربية وتعليـمها، حتى صارت الدعوة إلى توفيز معلم جيد للغة العربية لغير الناطقين بها قاسما مشتركا بين توصيات معظم مؤتمرات تعليم هذه اللغة.

وفى دراسة مـوسعة اجـريناها حول مـحتوى التـوصيات الـصادرة عن الندوات والمؤتمرات حول تعليم اللغـة العربية لأبناء اللغات الأخـرى منذ ١٩٦٧ إلى ٢٠٠١ كان من أهم التـوصيـات التى كثـر ترددها فى المؤتمرات فيـما يخص مـعلمى العربيـة لأبناء اللغات الأخرى أربع توصيات هى :

أ- توفير المعلمين المتخصصين فى تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

ب- إعداد برامج تدريبية مكثفة للمعلمين غير التربويين.

ج- تبادل الخبرات بين المعلمين فى البلاد المختلفة.

د- توفير الوضع المادى المناسب لمعلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها لتشجيعهم.

وعودة إلى أفريقيا، نجد المشكلة أكبر حجما والواقع أشد سوءا. فالعربية وتعليمها يعانيان من أخطار كـثيرة وتحديات متعددة، إن سَـهُلَ مواجهة بعضهـا فالآخر يعز على المواجهة ولو فى المدى القصير، وهناك ثلاث مشكلات رئيسية هى :

أ- مزاحمة اللغات الأجنبية للعربية وسوف يرد تفصيل القول فى ذلك إن شاء الله.

ب- الافتقار إلى أدوات العمل اللازمة مثل المناهج والكتب والإمكانات المادية والفنية اللازمة لنشر العربية وتعليمها.

ج- العجز الواضح فى عدد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها والقصور العلمى الواضح لمن توفر منهم.

والمؤسسات العلمية التى يمكن أن تسهم فى حل هذه المشكلات كثيرة، ولعل رابطة الجامعات الإسلامية تقف على رأس هذه المؤسسات من حيث أهدافها وإمكاناتها.

من أجل هذه نشأت فكرة هذه الدراسة محاولة الوقوف على واقع معلم العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا مقترحة أساليب تطويره.

أهداف الدراسة

وعلى وجه التحديد تحاول هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١- عرض الخريطة اللغوية فى أفريقيا وبيان موقع العربية وتعليمها على هذه الخريطة ودور معلمها فى هذا الواقع.

٢- الوقوف على واقع معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا، مهمته، مستواه العلمى ، إعداده التربوى ، مؤهلاته، ثقافته اللغوية والدينية.

٣- وضع تصور لإعداد هذا المعلم مع خطة مقترحة لتدريبه.

٤- مناقشة بعض التحديات التى تواجه اللغة العربية فى أفريقيا والتى تترك صداها بالطبع سواء على معلم هذه اللغة أو على أدواره ومهمته.

٥- اقتراح خطة لرابطة الجامعات الإسلامية تسهم بها فى دعم تعليم العربية وإعداد معلمها وتدريبه فى أفريقيا.

٦- تقديم مجموعة من التوصيات التى يمكن أن تسهم فى تطوير تعليم العربية فى أفريقيا وتهيئة المعلم كى يقوم بدوره فى ذلك.

منطلقات الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى عدد من المنطلقات من أهمها:

١- إن دعم اللغة العربية دعم لهويتنا وتأكيد لذاتيتنا علينا، حتى نفى بواجباتنا الإسلامية التى تستلزم إجادة العربية. وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب كما أن مقدمة الواجب واجبة!

٢- إن المجتمعات الأفريقية المسلمة التى تقتسم مع اللغة العربية مناطق النفوذ، وتزاحمها فى مجالات الحياة والعمل، مجتمعات مقبلة على أزمة قد تتخطى حدود الأداء اللغوى إلى ما هو أخطر. إن الانقصام اللغوى قد يترتب عليه انفصام ثقافى يؤدى فى نهاية الأمر إلى إيجاد مجتمعين غير متجانسين وخلق فئات قد تتصارع واقعا، إذا اختلفت لغة وفكرا. ومن ثم لا يقتصر الأمر على تعدد الرموز اللغوية وأنظمة الاتصال اللغوى ، بل قد يتعداه إلى الأمن الاجتماعى وما يرتبط به من قضايا.

٣- إن قضية دعم اللغة العربية ونشرها وإعداد معلمها فى أفريقيا ليست قضية مهنية تخص التربويين وحدهم، وإنما هى قضية سياسية واجتماعية ودينية وقومية ولغوية.. إنها بلا شك تتعدى حدود التخصص المهنى الذى يقتصر الحديث فيه على أهله وإنما تمتد إلى كل الأبعاد السابقة.

٤- إن قضية دعم العربية ونشرها وإعداد معلمها بنفس المنطق، ليست مسئولية جهة واحدة أو هيئة بعينها، ولئن حدث تقصير فى ذلك فهو تقصير ليس من العدل إسناده إلى جهة واحدة.. أو إلقاء اللوم فيه على فرد بعينه أو هيئة بذاتها.. إن دعم العربية ونشرها من وجهة نظرنا فرض عين على كل من يستطيع ذلك وفرض كفاية على من سواهم.

٥- إن كثيرا من المشكلات التى تواجه تعليم العربية فى أفريقيا والتحديات التى تعترض طريقها ليست ملكا لأفريقيا وحدها. وإنما هى قاسم مشترك بين كثير من بلدان القارات الأخرى وإن اختلفت طبيعتها وتفاوتت حدتها.

القسم الثاني

الخريطة اللغوية لأفريقيا

مقدمة

لعل ما يشغلنا هنا هو واقع اللغة العربية فى أفريقيا، موطن الدراسة. والمتأمل فى واقع القارة الأفريقية لا يستطيع أن يطلق صفة واحدة للعربية على جميع البلدان الأفريقية ، فهى قوية فى بعضها ، ضعيفة فى بعضها الآخر، متدنية فى بعضها الثالث.

ومن الممكن أن نصنف الدول الأفريقية لغويا إلى الأقسام التالية:

أ- دول أفريقية أعضاء فى جامعة الدول العربية:

وهى الصومال وجيبوتى وجزر القمر، وهذه الدول ليست لغتها العربية غالبا، وإن كانت العربية لغة رسمية فى بعضها إلى جانب لغتها الوطنية مثل الصومال.

ومثل هذه الدول تفرض عضويتها فى جامعة الدول العربية التزاما خاصا نحو دعم اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، وإن كانت تزاحمها اللغات المحلية ولغات أجنبية أخرى مثل الإنجليزية والإيطالية فى الصومال والفرنسية فى جيبوتى وجزر القمر.

ب- دول الساحل الأفريقى :

وتتكون من مالى والنيجر وبوركينا فاسو وتشاد ونيجيريا، ومن هذه الدول أربع فرانكفونية (مالى - النيجر - بوركينافاسو- تشاد) وواحدة أنجلوفونية (نيجيريا) واللغة العربية قوية فى هذه الدول لمجاورتها العالم العربى ، ولأهمية الأصول البشرية العربية فيها، إلا أن العربية تجد أيضا مزاحمة شديدة من الفرنسية إضافة إلى اللغات الوطنية، وفى نيجيريا تستعمل بعض اللغات الوطنية كالهوسا لغة إدارة وقضاء وتعليم، وتحظى كل من النيجر ومالى وتشاد بارتفاع نسبة المسلمين فيها.

ج- دول غرب أفريقيا:

وتشمل السنغال وغامبيا وغينيا، وغينيا بيساو وساحل العاج وغانا والتوغو والبنين وليبيريا وسيراليون. وتنقسم أيضا من حيث استخدام اللغة الرسمية إلى قسمين: دول فرانكفونية (السنغال وغينيا وساحل العاج والتوغو والبنين) ودول أنجلوفونية (غامبيا وغينيا بيساو، وليبريا وسيراليون) واللغة العربية والثقافة الإسلامية قوية فى بعض هذه الدول مثل السنغال وضعيفة فى بعضها الآخر مثل ليبريا وذلك للموقع الجغرافى وللظروف التاريخية التى مرت بها هذه الدول.

د- دول شرق أفريقيا :

وتشمل إريتريا وأثيوبيا وكينيا وتنزانيا وأوغندا وجزر اليشل ومدغشقر، وتشترك هذه الدول فى استخدام الإنجليزية لغة رسمية غالبا، وإن كان بعضها يستخدم لغته الوطنية لغة رسمية (تنزانيا) . وتعد السواحلية اللغة الوطنية السائدة فى أغلب هذه الدول، وهناك علاقة قوية بين هذه الدول وبين كل من اليمن ، وجنوب الجزيرة العربية وسلطنة عمان والسودان، ولعل هذه العلاقة هى السبب فى دعم اللغة العربية فى هذه الدول. وفى حين تبلغ نسبة المسلمين فى بعض هذه الدول حوالى ٣٠٪ (أوغندا وكينيا) تصل نسبتها فى بعضها الآخر إلى ٧٠٪ أو أكثر (أريتريا وأثيوبيا وتنزانيا).

هـ- دول وسط وجنوب أفريقيا:

وتشمل جمهورية وسط أفريقيا والكاميرون والغابون والكونغو وزائير ورواندا وبورندى (وسط أفريقيا) ، كما تشمل أفريقيا الجنوبية وناميبيا وانغولا وبتسوانا وزامبيا والموزمبيق وزمبيواى ومالاوى (جنوب أفريقيا) والعربية يكاد يقتصر نشرها على مناطق تجمع المسلمين فيها. أما فى غيرها فإنها تعانى من ضعف شديد.

الإسلام واللغة العربية:

أما من حيث الموقف الخاص للغة العربية فى أفريقيا فيمكن تلخيصه فيما يلى :
لقد أصبحت الثقافة الإسلامية ولغتها العربية منذ أن انتشر الإسلام فى أفريقيا من المكونات الأصيلة والعميقة الجذور فى تكوين شخصية المسلم الأفريقى، ولقد كانت

العربية، قبل الهجمة الشرسة التى وجهت ضدها من أصحاب اللغات الأجنبية الأخرى، لغة التعليم فى كثير من البلدان الأفريقية المسلمة وكذلك فى المراسلات الشعبية والقضاء والتأليف. إن الإسلام وثقافته ولغته العربية من أهم مقومات التراث الأصيل العريق لمسلمى القارة الإفريقية.

ومن هنا لا يمكن مقارنة العربية باللغات الأجنبية الدخيلة على هذه القارة والتى فرضتها قوى الاستعمار العسكرى والثقافى.

ولئن كانت الفرانكفونية والأنجلوفونية تجدان طريقهما مع لغات أجنبية أخرى فى المجتمع الرسمى وفى كثير من مجالات الحياة في أفريقيا اليوم، فإن العلماء والفقهاء يبذلون جهودا كبيرة فى سبيل نشر الإسلام واللغة العربية، كما أن الحكومات استجابت تحت تأثير الضغط الشعبى لإقرار تدريس اللغة العربية فى مرحلة التعليم الأساسى فى كثير من البلدان الأفريقية.

والواقع أن منزلة اللغة العربية فى أفريقيا ماضيا وحاضرا جعلتها مؤثرة فى معظم، إن لم يكن كل، اللغات الإفريقية، التى اتصلت بها اتصالا مباشرا أو غير مباشر بما فى ذلك اللغات التى يشكل المسلمون نسبة صغيرة من سكانها مثل مدغشقر. ولقد أدت اللغة العربية أدوارا عديدة هامة بالنسبة إلى أفريقيا يجملها الدكتور/ عبد اللطيف عبيد فيما يلى:

١- إنها نشرت العقيدة الإسلامية وكانت أداة تبليغ كتاب الله عز وجل: القرآن الكريم.

٢- إنها نشرت الثقافة الإسلامية بكل مكوناتها وعناصرها.

٣- إن اللغة العربية قد نشرت معها الحرف العربى الذى كتبت به اللغات الأفريقية.

٤- إنها نقلت اللغات الأفريقية - وهى لغات شفوية لم تكن مدونة - إلى الكتابة والتدوين.

٥- إنها ساعدت على تنميط هذه اللغات الأفريقية وتثبيت قواعدها، وساعدت على تحقيق وحدتها وتراثها وتطورها.

٦- إن اللغة العربية - إلى جانب كونها لغة عبادة - كانت لغة معاملات أيضا، إذ كثيرا ما كانت المعاملات التجارية والسياسية والإدارية تتم بها.

٧- إنها كانت لغة اتصال فيما بين شعوب القارة عامة وشعوب منطقة الساحل الأفريقى خاصة.

٨- إنها اللغة التى دُون بها ، لأول مرة تاريخ أفريقيا.

٩- أسهمت اللغة العربية فى تحقيق الوحدة الوطنية لعدد من الممالك والدول الإسلامية الأفريقية إذ سمت على الاختلافات اللهجية وتعدد اللغات وكانت اللغة المشتركة لمسلمى القطر الواحد.

١٠- إنها استجابت لضرورات روحية وحضارية ، ولبت مختلف حاجات المجتمعات الداخلة فى دين الله.

ويجدر بنا هنا أن نشير إلى العرب فى أفريقيا ومنزلة أفريقيا بالنسبة إلى الوطن العربى ،إذ إن أفريقيا موطن جل العرب (ثلاثة أرباع العرب أفارقة) وأن نسبة مهمة من الأفارقة عرب (حوالى ٢٨٪) ، وهو ما جعل العربية أكبر اللغات وأوسعها انتشارا فى أفريقيا.

القسم الثالث

واقع معلم العربية فى أفريقيا

يشهد واقع معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى البلدان الأفريقية عددا من الظواهر نجمل أهمها فيما يلى :

١- من حيث مهمته: يتميز هذا المعلم عن موقع زملائه من معلمى المواد الدراسية الأخرى بل عن موقع زملائه من معلمى العربية فى البلدان العربية فى أمر على أكبر قدر من الأهمية، إنه فى البلدان الأفريقية ليس مجرد معلم لمادة دراسية يساعد التلاميذ على استيعاب محتواها. إنه فى هذه البلدان يقوم بأكثر من مهمة قد يكون من أقلها خطورة تزويد التلاميذ بمعلومات لغوية أو أدبية أو ثقافية معينة، إنه صاحب رسالة إذ هو مسئول عن دعم الشخصية الإسلامية فى نفوس التلاميذ، وتأكيد الذاتية العربية الإسلامية فى الدول الأعضاء فى جامعة الدول العربية (جيبوتى وجزر القمر والصومال) . إنه ناقل ثقافة ممتدة الجذور عميقة البنيان لا يقتصر الأمر فى تدريس لغتها على تلقين التلاميذ معلومات نحوية وصرفية وأدبية. . وغيرها. ذلك لأن اللغة العربية ذاتها ليست مجرد وسيلة اتصال ولا مجرد مادة معرفية، وإنما هى من أقوى وأمتن الخيوط فى نسيج الروابط العربية والإسلامية.

٢- من حيث الكم: يشهد واقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى البلدان الأفريقية مثل غيرها من البلدان عجزا صارخا فى معلمى اللغة العربية المؤهلين لذلك. ولا يكاد يفى عدد المشتغلين بتعليم العربية لغير الناطقين بها أيا كان إعدادهم أو مستوى كفاءتهم بعُشر العدد المطلوب منهم ليسد فراغا يتزايد مع الأيام، إن كثيرا من المدارس الأهلية العربية فى أفريقيا ليس بها من يصلح أن تطلق عليه صفة المعلم، مما يلجئ أصحابها إلى الاستعانة بأى فرد لديه إلمام بالعربية ولو كان تاجرا ليؤدى مهمة تعليم هذه اللغة ليواجه به مدير المدرسة أولياء الأمور.

٣- من حيث اللغة الأولى : يتفاوت الوضع اللغوى عند معلمى العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا ، منهم من تكون لغته الأولى هى العربية مثل أعضاء البعثة الأزهرية ومعلمى العربية المبتعثين من دولهم العربية. ومنهم من تكون لغته الأولى غير

العربيـة، بل إن لغته الأولى الرسـمـية غير لغـتـه الأم، مثل مـعلمى العربية فى نيجـيريا والنيجر والسنغال وغيرها. إذ إن لغتهم الأم هى السواحلية أو الهوسا أو الزرما أو إحدى لغات القـبائل غـير المكتوبـة، بينما نجد أن لغـته الأولى هى الإنجليـزية أو الفرنسـية أو غيرهما. وهذا كله بطبـيعة الحال ينعكس على قدرات الفرد واستـعداداته اللغوية عندما يتعلم العربية أو يحاول أن يعلمها.

٤- **من حيث مؤهلاته:** يتوزع القائمون بتعليم اللغة الـعربية لغير الناطقين بها فى البلدان الأفريقية من حيث مؤهلاتهم بين الأنواع الآتية:

أ- منهم من لا يحـمل مؤهلا على الإطلاق، وحـسبه أنه ينطق بعـض الكلمات العربية التى تشفع له فى أن يجد عملا بإحدى المدارس الأهلية.

ب- منهم من يحـمل الإعدادية سـواء من إحدى المدارس الحكومـية أو المدارس الأهلية.

ج- منهم من يحمل الشـانوية العامة أو مـا يعادلها، وهم بدورهم ينقسـمون إلى ثلاثة أنواع، منهم من تخـرج فى المدارس الثانوية الحكومـية التى تقـدم فيـها العربيـة مادة اختـيارية، ومنهم من تخرج فـى المدارس الأهلية العربيـة حيث يدرس كل شىء بالعـربيـة،ومنهم من تخـرج فى مدارس أهليـة تتـبع النظام الحكومى وتدرس بعض المواد العربية، وليس العربيـة فقط، وأخيرا منهم من تخرج فى مدارس ثانوية عربية كان قد أقام فى بلادها فترة من الزمن.

د- منهم من يحمل درجة جامعية؛ وهم بدورهم ينقسمون إلى ثلاثة أنواع: منهم من تخـرج فى جامـعات وطنيـة أفريقـية (لغـة عربيـة أو دراسات دينيـة أو غيرها)،ومنهم من تخرج فى جامعات عربيـة (لغة عربية أو شريعة أو غيرها) ومنهم من تخرج فى جامعات آسيوية (باكستان والهند مثلا).

٥- **من حيث المسـتوى العلمى**: ينطق واقع معلم العـربية لغيـر الناطقين بها فى كثيـر من البلاد الأفريقية بأن عـددا غير قليل من المعلمين تعوزهم المـهارات اللغوية فى مخـتلف مواقف اتصالهم بالعربيـة، فلا يحسنون أداء النصـوص وتلاوة القرآن الكريم، وتعوزهم القـدرة على الفهم الجيـد لما يسمعـونه -والقدرة على التعـبير عـما يريدون،

واللحن الفاحش فيما يكتبون ، وكثيرا ما تند منهم أخطاء معيبة فى النحو والصرف والكتابة الإملائية والخط. ناهيك عن الجهل الواضح بثقافة العربية لغة وأدبا وفكرا.

ولهذا الأمر بالطبع خطورته . وتزداد خطورته عندما نعلم:

أ- أن للمعلم ثلاثة أدوار : فهو ناقل للمعرفة ، ونموذج للأداء، ومدير للفصل، وعندما يختل النموذج فلا تسأل عن وضع المقتدين به!

ب- أن المعلم معيار الصواب على افتراض جودته، فقد تكثر الأخطاء المطبعية فى الكتاب وقد يتلقى الطالب لغة من مصادر لا تجيد أداءها. وهنا يرجع إلى المعلم، وعلى سبيل القياس نقول: ليس للسائق إلا أن يتبع إرشادات جندى المرور إن اختلفت مع الإشارة الضوئية إذ قد يكون بها خلل.

ج- أن معلم العربية مناط الأمل فى الأداء اللغوى الصحيح، إن من المقولات الشائعة أن معلم اللغة وحده هو المسئول عن الصحة اللغوية فى الأداء. ولغيره من الأفراد عاديين أو مسئولين أن يخطئوا ، فهى ليست ملكا لهم بقدر ما هى ملك لمعلم اللغة، وما أسوأ أن يفتقر هو إلى ذلك! هذا رغم اختلافنا مع المقولة ذاتها.

د- أن المعلم هو المنوط به تنفيذ المنهج وتدريس المواد التعليمية ، ولا شك أن التخطيط الجيد يلزمه تنفيذ جيد. ولئن كان من الممكن للمعلم أن يجبر ما فى المنهج من قصور فإنه قمين، إن كان عاجزا، بأن يئد ما فيه من بوادر الأمل!

٦- من حيث الثقافة الدينية: الإلمام بالثقافة الإسلامية أمر لايكاد يتجاوز المتخصصين فيها من بين معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا. وليست هذه صفة ينفرد بها غير الناطقين بالعربية من هؤلاء المعلمين ، بل إنها متفشية بين المعلمين العرب أنفسهم. إن الواقع الذى لا ينكره أحد ، هو ضعف الإعداد الدينى لطلاب أقسام وكليات اللغة العربية فى البلاد العربية بشكل عام، هذا فى الوقت الذى يقوم فيه معلم العربية بتدريس الدين الإسلامى وهو مجرد من الأسلحة ، فلا قرآن يحفظه، ولا تلاوة يجيدها ، ولا حديث يُلمُّ به، ولا قاعدة فقهية يعرف أصولها، ولا مذهب يدرك خصائصه، ولا حتى ثقافة دينية عامة يتمتع بها، والمشكلة أنه ليس من بين كليات التربية

فى مصر قاطبة كلية تعد معلما للتربية الإسلامية سوى كلية التربية جامعة الأزهر الشريف.

٧- **من حيث الإعداد التربوى** : الكثير من معلمى اللغة العربية فى البلدان الأفريقية يفتقرون إلى الإعداد العلمى التخصصى الذى يجعل منهم مصدرا موثوقا فيه للأداء اللغوى الصحيح. وقليل منهم من لديه شىء من الإعداد التربوى لذلك، وأقل من القليل من يحمل درجة علمية فى العلوم التربوية وطرق تدريس العربية لغير الناطقين بها.

القسم الرابع

إعداد معلم العربية وتدريبه

مقدمة

يهدف هذا القسم من الورقة الحالية إلى تقديم تصور لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتدريبه، ويقصد بالإعداد فى العرف التربوى ما يتلقاه الفرد من مقررات وما يزود به من خبرات نظرية وعملية قبل الخدمة، بينما يقصد بالتدريب ما يمر به الفرد من برامج لتطوير أدائه فى أثناء الخدمة.

ومن ثم ينقسم هذا القسم بدوره إلى قسمين فرعيين؛ الإعداد والتدريب وفيما يلى حديث موجز عن رؤيتنا لكل منهما:

أولا: إعداد معلم العربية

يمكن أن يأخذ الحديث عن إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها مسارين: أحدهما يخص إعداد المعلم العربى ، والآخر يخص إعداد المعلم غير العربى .

أ- إعداد المعلم العربى:

١ - **الواقع الحالى** : ليس من اهتمامات هذه الورقة الحديث عن إعداد معلم العربية بشكل عام والتطرق إلى القضايا المتصلة به مثل الإعداد التكاملى والتتابعى . . وغيرها ولكن الذى يهمنا، هو إعداد معلم خاص لمهمة خاصة وهى تعليم العربية لغير الناطقين بها. ويشهد واقع التعليم العالى فى العالم العربى فى هذا الخصوص أمرين:

- الندرة الشديدة فى برامج إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها فى المرحلة الجامعية الأولى (على مستوى الليسانس أو البكالوريوس) فباستثناء كلية الألسن جامعة عين شمس وكلية اللغات والترجمة بالأزهر الشريف فى مصر لا تكاد توجد برامج تقبل طلابها من الشانوية العامة لإعدادهم لهذا التخصص. والأمر يصدق فى الدول العربية المختلفة إذ تكاد تفتقر إلى مثل هذه البرامج.

- تقديم برامج لإعداد هذا المعلم على مستوى الدراسات العليا (دبلوم وماجستير ودكتوراه) فى بعض معاهد وكليات التربية، ولكن الجدير بالإشارة إليه هو أن هذه البرامج تعد فى المقام الأول متخصصين فى تعليم العربية وليس معلمين لتدريسها باستثناء الدبلوم الجديد بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.

والواقع أن الوعى بأهمية إعداد هذا المعلم أمر جديد فى حياتنا الثقافية . ولقد قدَّم كاتب هذه الورقة دراسة لإعداد هذا المعلم لعمداء كليات التربية فى مصر سنة ١٩٧٩ فما كان جواب أحدهم إلا أن قال: هل انتهينا من إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بها حتى نفكر فى غير الناطقين بها؟ عندما تنتهى من مشكلات إعداد المعلم الأول. . يمكن أن نفكر فى إعداد المعلم الثانى . . وما كان إلا أن وُئد المشروع!

٢- **تصور مقترح:** والآن. . وقد ازداد إحساسنا بأهمية إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وفرضت مستجدات العصر اتخاذ إجراءات فى ذلك، ماذا يمكن أن نعمل؟ ينبغى فى رأينا:

- البدء فى إنشاء أقسام (أو على الأقل شُعب فى هذه المرحلة) لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى كليات التربية. ويفضل البدء بالكليات الموجودة فى المدن الكبرى حيث يتوافر أجانب يمكن تدريب الطلاب على التدريس لهم (تدريس مصغر وتربية عملية) وحتى يمكن لهذه الكليات فى هذه المدن أن تقدم خدمات إضافية للراغبين فى تعلمها من غير الناطقين بها.

- ينبغى أن يحظى بالاهتمام تدريب المتخرجين من العرب فى هذه الأقسام على التمييز بين تدريس العربية للناطقين بها وتدريسها لغير الناطقين بها، إذ الملاحظ أنهم فى أثناء قيامهم بتدريس اللغة العربية للطلاب فى المدارس العربية إنما يمارسون ذلك عن تصور لطبيعة عملية تدريس العربية وهو ما تدربوا عليه. فإذا حدث وكلِّف أحدهم بتدريس العربية لغير الناطقين بها مارس ذلك عن طريق التجربة والخطأ أو معمما طرائق التدريس التى تدرب عليها وهى جد مخالفة للموقف الجديد.

- ينبغى إعادة النظر فى برنـامج قسم اللغة العربية بكليـات التربية بالشكل الذى يساعد على إعداد مـعلم اللغة العربية لغير الناطقين بهـا. فيلزم التخفف من بعض المواد التـخصصـية اللغويـة والأدبية. وكذلك من بعض المـواد التربوية والنفسـية وأخيرا بعض المواد الثـقافية. وذلك حـتى تترك مساحة لـلمقررات الجديدة لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها. إن من المقررات الجديدة التى يمكن أن يختـار منها لبرنامج إعـداد معلم العربيـة لغير الناطقين بهـا ما يلى:

أ- مقررات تخصصية : ونقترح ما يلى :

١- علم اللغة التطبيقى .

٢- علم اللغة الاجتماعى .

٣- علم اللغة الميدانى (اللهجات والأطالس اللغوية).

٤- علم الدلالة والمعاجم.

٥- التحليل اللغوى (الصوتى - الصرفى - النحوى).

٦- مستويات العربية المعاصرة.

٧- الأنثربولوجيا اللغوية (قضايا اللغة والحضارة).

٨- العلاقات اللغوية (تأثير العربية فى لغات الشعوب المسلمة).

٩- مشكلات العربية فى الخارج .

١٠- الأدب الأفريقى (أو الآسيوى).

ب- مقررات تربوية : ونقترح ما يلى :

١- علم النفس اللغوى .

٢- مناهج تعليم اللغات الأجنبية (النحوى - المواقف - الفكرة).

٣- طرق تعليم اللغات الأجنبية.

٤- التقابل اللغوى وتحليل الأخطاء.

٥- المواد التعليمية (تأليف كتب ومواد لتعليم اللغة).

٦- التعليم عن بعد.

٧- التربية العملية (على طلاب غير ناطقين بالعربية).

٨- التقنيات الحديثة فى تعليم اللغات (القنوات الفضائية- الإنترنت).

ج- مقررات ثقافية: ونقترح ما يلى :

١ - الأنثربولوجيا الثقافية.

١ - التعريب وقضاياه.

٢- اللغات فى أفريقيا (تصنيفها- خصائصها - العلاقة بينها وبين العربية).

٣- الثقافة العربية الإسلامية (مفاهيمها وقضايا نشرها).

٤- المذاهب والفرق (المذاهب الدينية والطرق فى أفريقيا).

٥- اللغة الأجنبية (بالإضافة للإنجليزية والفرنسية يدرس الطالب لغة أفريقية مثل السواحلية أو الهوسا أو اليوربا).

٧- الترجمة من العربية وإليها.

ب- إعداد المعلم غير العربي :

١ - الواقع الحالى : لا يقتصر الأمر فى توفير معلمى العربية لغير الناطقين بها على ما يجرى فى الجامعات العربية وإنما يمتد الأمر إلى بلاد إسلامية وأجنبية أخرى. فهناك أقسام للغة العربية فى جامعات أجنبية كثيرة. وهناك دراسة للغة العربية فى أقسام دراسات الشرق الأوسط وبعض أقسام الدراسات الشرقية، وهذه البرامج كما هو معروف تعد المتخصصين فى اللغة وآدابها وليس المتخصصين فى تعليمها. تقابل ذلك ندرة ملحوظة فى أقسام ومعاهد وكليات إعداد معلم العربية لغير الناطقين بها فى هذه الجامعات الأفريقية باستثناء ما نعرفه من برامج فى الجامعة الإسلامية بالنيجر (التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامى) وكلية التربية فى جامعة كينيا وبعض الجامعات فى دول أخرى.

ولعل من المفيد أن نقف قليلا أمام برنامج تعليم العربية وإعداد معلمها فى الجامعة الإسلامية بالنيجر (جامعة ساى).

وفى هذه الجامعة كلية للغة العربية والدراسات الأدبية ويقبل فيها الحاصلون على الثانوية العامة (أو ما يعادلها) ويدرس أربع سنوات مقررات فى اللغة العربية وآدابها والدراسات الإسلامية والثقافة العامة والتربوية كالتالي:

أ- الدراسات الإسلامية: القرآن الكريم - علوم القرآن والتفسير - القرآن والقراءات - التوحيد - أصول الفقه- الحديث ومصطلحه - الفقه والتشريع.

ب- الدراسات اللغوية: الأصوات - النحو والصرف - نصوص لغوية - المعجم العربى - العروض - مدخل إلى دراسة اللغة العربية- فقه اللغة - مبادئ علم اللغة - المصادر اللغوية- علم الدلالة - أصول النحو - ظواهر لغوية.

ج- الدراسات الأدبية: البلاغة- الأدب والنصوص - الفنون الأدبية- المكتبة الأدبية- النقد الأدبى - تاريخ الأدب.

د- الدراسات الثقافية: الفكر والحضارة - التاريخ والجغرافيا - اللغة الأوروبية- التاريخ والحضارة.

هـ- الدراسات التربوية : التربية وعلم النفس ، علم النفس التربوى - طرق التدريس والبحث التربوى.

هذا بإضافة إلى مادة بحث التخرج فى السنة الرابعة.

وجدير بالذكر أن الدارس فى هذه الكلية يحصل على شهادتين : الأولى ؛ فى نهاية السنة الثانية يحصل على درجة الدبلوم فى الدراسات الإسلامية واللغة العربية. وتؤهل حاملها لتدريس اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية. والثانية: فى نهاية السنة الرابعة يحصل على درجة الإجازة العالية فى اللغة العربية وتمنح من كلية اللغة العربية والدرسات الأدبية. وتؤهل حاملها للدراسات العليا ولتدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية.

أما من حيث الإعداد العلمى والتربوى لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى هذه الجامعة فيتم من خلال دراسة لمدة عام فى المعهد العالى للتربية وتكوين الأساتذة. وبعده يحصل الطالب على درجة الدبلوم العالى فى التكوين التربوى تخصص لغة عربية. وفى هذا الدبلوم يدرس الطالب سبعة مقررات هى :

١- النحو والبلاغة والعروض والأدب والنقد وفقه اللغة والمعجم فى مقرر واحد.

٢- التربية العامة وعلم النفس التربوى والإحصاء التربوى والإدارة والتوجيه التربوى وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى مقرر واحد.

٣- الطرق الخاصة.

٤- الفكر والحضارة.

٥- اللغة الأجنبية.

٦- التداريب العملية (التربية العملية).

٧- البحث التربوى .

ومن هذا يتضح شمول الدراسة واتساعها سواء على مستوى الإجازة العالية فى اللغة العربية أو التكوين التربوى .

والبرنامج بصورته الحالية يتبع ما نسميه فى مصر بالنظام التتابعى . أى دراسة اللغة وآدابها على مستوى الدرجة الجامعية الأولى ثم التخصص التربوى على مستوى الدبلوم العامة فى كليات التربية بعد ذلك.

٢- تصور مقترح: والآن.. كيف نستطيع أن نطور برامج إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها من بين غير الناطقين بها أنفسهم؟

ينبغى بداية إبراز الأهمية الخاصة التى يحظى بها معلم العربية من غير العرب. إنه بلا شك أقدر على معرفة ثقافته وإدراك أنماطها، وتحديد مجالات الاتصال بالعربية فى بلده مما يساعده على دقة الهدف. وهو على علم بمشكلات اللغة العربية فى بلده، والتحديات التى تواجهها والتى يمكن أن تعترض سبيله فى نشرها وتعليمها. ومن ثم

فهو أقدر الناس، أو من أقدرهم، على اقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات والأساليب العلمية الفعالـة لمواجهة تلك التحديات، كما أن حسه الأجنبى بـاللغة العربية، وإن كان يَحُدُّ من حركته إلا أنه يسـاعده على توقع الصعوبات التى يمكن لأبناء بلده من الناطقين بلغات أخرى أن يواجهوها فيسعى لتلافيهـا كلما أمكنه ذلك فى ضوء خبرة شخصية مرَّ بها.

وأخيرا فإن هذا المعلم غير العربى الذى يجيد لغة أو لغات أخرى غير العربية أقدر على توظيف معلوماته اللغـوية السابقة فى تعلم العربية وفى تعليمـها، فهو فى رأينا إن كان قد تمكن من اللغتـين ، اللغة الأولى واللغة العربية، يستطيع المقـارنة بينهما وتحديد مواطن الالتقاء بينهـما (أصواتا ومفردات وتراكيب ودلالات) ، فيبـدأ بها تعليم العربية لأبناء جلدته وكذلك تحديد مـواطن الاختلاف بينهما. وهذا ما يهتم بـه التقابل اللغوى وعلم اللغة المقارن. مما يساعد هذا المعلم على تيسير تعليم العربية فى بلده.

هذا كله بالطبع على سبيل الافتـراض . فلقد يكون بين هؤلاء من لا يملك مهارة ولا يجيد علما ولا يحسن شيئا.

ولعلنا فيما يتبقى من هذا القسم نقدم تصورا لبرامج إعداد معلمى العربية من بين غير الناطقين بها ومكونات هذا التصور ما يلى :

١- **مـدخـل النظم:** يفـضل توظيـف مـدخل النظم System approach عند التخطيط لبرنامج إعـداد معلم اللغة العربية من غيـر الناطقين بها. معنى ذلك النظر إلى مكونات البرنامج وعناصـره كأجزاء فى كل متكامل تتـفاعل مع بعضها الـبعض وتتسق حركتها لتسير نحـو هدف واحد، وبذلك نتخلص من التفكير التقليدى فى تنظيم برامج الإعداد ، ويتوقف أساتـذة المقررات المختلفة عن العمل كجـزر منفصلة يسعى كل منهم نحو هدف قد لا يتواجد إلا فى ذهنه. إن الانفصال واضح بين الإعداد اللغوى والتربوى والثقـافى فى برامج إعداد معلـم اللغة العربيـة بكلياتنا التربوية. والمـطلوب فى البرامج الجديدة أن تتـلافى ذلك، فتخدم المقـررات التربوية شقيقـتها اللغوية، وتـخدم المقررات الثقافية شقيقتيهـا اللغوية والتربوية. ومدخل النظم الذى يفترض التقاء الجميع على خطة واحدة وعمل مشترك وهدف واحد ومنهج علمى منظم هو أفضل المداخل فى رأينا.

٢- **النظام التكاملى** : لكل من النظامين التتابعى (الحصول على ليسانس فى اللغة العربية ثم دبلوم فى التربية) والتكاملى (الدراسة اللغوية والتربوية بعد الثانوية العامة فى كليات التربية) نقول لكل من النظامين مزاياه وسلبياته. إلا أننا عند التخطيط لبرنامج إعداد معلمى العربية من غير الناطقين بها نفضل تطبيق النظام التكاملى ، أى أن يدرس الطالب فى كلية التربية وعلى مدى أربع سنوات. وذلك تقديرا لظروف الدول الإسلامية الأفريقية التى قد لا تسمح بإطالة مدة الدراسة إلى خمس سنوات. كما أن النظام التكاملى يبقى على الصلة المباشرة بين الطالب وما يدرسه من مقررات لغوية وأدبية وثقافية حيث لا يوجد فاصل زمنى بينهما كما فى النظام التتابعي.

٣- **تحديد الكفايات** : إن من أهم أسباب الخلل فى العملية التعليمية فقدان خطوط الاتصال بين ما يدرسه الطالب فى كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، وما يدرسه بالفعل بين طلابه فى الفصل. ولقد أصبح ما يجرى أداؤه فى الفصل محور الاهتمام بين المشتغلين بالعملية التعليمية سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو البحث العلمى .

من أجل ذلك وجبت إقامة جسر بين ما يحدث بين جدران الفصل فى المدرسة وما يجرى داخل قاعات المحاضرات فى الجامعة . فيشعر الطالب أنه يتعلم شيئا ذا معنى.

من هنا وجب تحديد الكفايات التى يلزم معلم العربية اكتسابها حتى يؤدى الأدوار المتوقع منه أداؤها . إن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا يلزمه اكتساب عدد من الكفايات النوعية التى يمكن أن تندرج تحت المحاور والكفايات الرئيسية التالية:

أ- الأداء اللغوى : الإلمام الجيد باللغة العربية والقدرة على ممارسة مهاراتها بكفاءة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

ب- **التمكن اللغوى** : المعرفة الجيدة بنظام اللغة العربية الصوتى والصرفى والنحوى والدلالى والقدرة على أن يتعرف خصائص العربية وطاقاتها التعبيرية وتذوق مواطن الجمال فيها.

ج- **التمكن الثقافى** : اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة. ولابد لمعلم العربية من غير الناطقين بها فى أفريقيا أن يتعرف على المفاهيم والأنماط الثقافية المرتبطة بعملية تعليم اللغة، ولعلنا نقترح خمس دوائر ثقافية لابد للمعلم أن يتحرك فى إطارها:

* **الثقافة العربية**: وهنا يدرس الطالب الأدب العربى القديم والمعاصر وتيارات الفكر والثقافة العربية والدلالات الاجتماعية والنفسية وراء الاستخدام اللغوى.

* **الثقافة الأفريقية**: هنا يدرس الطالب تيارات الفكر والأدب والثقافة فى بلده خاصة وفى المجتمع الأفريقى عامة.

* **الثقافة الإسلامية**: هنا يدرس الطالب مقررات ويمر بخبرات تعليمية تتصل بجوهر الثقافة الإسلامية ومكوناتها الأساسية ، القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وسير الصحابة وقضايا العقيدة والفقه والحضارة الإسلامية وغيرها من مقررات تساعد المعلم على تدريس التربية الإسلامية وتوضح المفاهيم الدينية المرتبطة باللغة العربية وثقافتها.

* **الثقافة العالمية**: وهنا يدرس الطالب بعض المقررات التى تصل بينه وبين ثقافة المجتمع العالمى المعاصر سواء كان ذلك فى شكل لغات أجنبية أو مقررات ثقافية أو موضوعات قرائية أو غيرها. إن العالم اليوم أصبح قرية صغيرة لا محل فيها للعزلة الفردية أو التقوقع الثقافى .

د- **التمكن المهنى** : ليس كل الناطقين باللغة قادرين على تعليمها. وما دام الأمر كذلك بالنسبة للعرب فما بالك بغيرهم. وليس التأكد من اللغة وإجادتها جواز سفر مطلق لتولى مسئوليات تعليمها. وهذا هو الخطأ الذى يعيشه واقع اللغة العربية فى المجتمعات الغربية بما فيها أمريكا وفى أفريقيا كذلك.

من هنا وجب التأكيد على الإعداد المهنى النفسى والتربوى لمعلم العربية من بين غير الناطقين بها. ولابد للمعلم أن يتزود بالمعلومات والمعارف والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتعليم اللغة العربية.

هـ- **التمكن التقنى** : لم يعد تعليم اللغات الأجنبية الآن قائما على الأساليب القديمة وقاصرا على الوسائل التعليمية بمفهومها التقليدى فى الوقت الذى ما زال تعليم

العربية لغير الناطقين بها يعتمد فى المقام الأول على السبورة والبطاقات والكتاب المدرسى وأحيانا التسجيلات الصوتية:

إن برامج إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها مطالبة بتزويدهم بالقدرة على استخدام الحاسب والإنترنت بل والتفكير فى توظيف الشبكات الفضائية لتعليم اللغة. إن من أبرز الكفايات التى ينبغى أن تتوفر عند هذا المعلم القدرة على استخدام التقنيات الحديثة بل على إنتاج موادها.

٤- معلم لكل مرحلة: مع إيماننا الكبير بضرورة توحيد مصادر إعداد المعلم واشتراط الدراسة الجامعية لكل من يعمل ولو كان معلما لرياض الأطفال، إلا أننا هنا أكثر واقعية وتقديرا للظروف فى أفريقيا، إذ يتعذر ذلك فى معظم الدول الأفريقية. مما يشفع لنا فى أن نميز بين نوعين من المعلمين: معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وما دونها ويكتفى فى إعداده بدرجة الدبلوم التى يحصل عليها بعد سنتين من دراسته العليا بعد الثانوية العامة. ومعلم للمرحلتين الإعدادية والثانوية ونشترط له إكمال الدراسة الجامعية.

٥- إجادة العربية: قبل التحاق الطلاب غير الناطقين بالعربية ببرامج إعداد معلمى هذه اللغة ينبغى إجادتهم اللغة العربية وانتظامهم فى معاهد لتعليمها وذلك حتى يتفرغوا للبرنامج الخاص بإعدادهم كمعلمين للعربية. لقد ثبت بالتجربة أن دراسة الطالب برنامجين فى وقت واحد يشتت جهده، وأن التسرع فى الالتحاق بكليات التربية قبل إجادة العربية يضيع وقتا وجهدا على الطالب كان هو أولى بهما. بل قد يسبب ذلك فشلهم فى الدراسة ؛ لذا نقترح أن يكون الإعداد اللغوى للتمكن من المهارات اللغوية استماعا وكلاما وقراءة أو كتابة قبل البدء فى دراسة برنامج إعداد معلمى هذه اللغة.

٦- الاختبارات اللغوية: ينبغى التأكد من المستوى اللغوى فى العربية للمرشحين للدراسة فى برنامج إعداد معلمى العربية من بين غير الناطقين بها. ولعل هذا يفرض علينا البدء فى إعداد نماذج من اختبارات الإجادة **Proficiency Tests** وكذلك اختبارات الاستعداد اللغوية **Language Aptitude** والاختبارات التشخيصية **Diagnostic Tests** لتكون جاهزة للتطبيق. ويلاحظ فى اقتراحنا هذا أننا بعدنا عن الاختبارات التحصيلية.

إذ هى مرهونة بما درسه الطالب فى المحتوى اللغوى الخاص. المطلوب إذن تطبيق سلسلة من الاختبارات على الطلاب قبل انتظامهم فى البرنامج (اختبار استعداد لغوى) وفى أثناء دراستهم له (اختبار تشخيصى) وبعد انتهائهم منه (اختبار إجادة) على أن يترك للمعلم أو الموجه إعداد وتطبيق الاختبارات التحصيلية Achievement Tests.

٧- المطالب الحقيقية للمعلم: تزخر برامج إعداد معلمى اللغة العربية فى جامعاتنا العربية بمقررات كثيرة يصل عددها إلى ١٨مقررا فى السنة الواحدة بكلية التربية. ومن هذه المقررات ما لا يستفيد منه المعلم مباشرة. إن من المقررات التى يدرسها الطالب فى بعض كليات التربية ما يلى : علم النفس التربوى - علم نفس النمو - سيكولوجية الطفولة والمراهقة- الإرشاد النفسى - الصحة النفسية- التقويم النفسى والتربوى - التربية المقارنة- الإدارة التعليمية - الإشراف والتوجيه التربوى - المناهج الدراسية - طرق التدريس - المهارات الدراسية - الوسائل التعليمية -تعليم الكبار- التعليم المبرمج- الإحصاء - التربية العملية - مناهج بحث وغيرها من مقررات تزيد بلاشك عن حاجة معلم اللغة العربية خاصة من غير الناطقين بها.

لابد فى رأينا من تحديد مطالب المعلم كما يفرضها الميدان ثم يقرر عليه ما يلزمه من مواد دراسية وتوفر له ما يلزمه من خبرات لغوية وتربوية أو ثقافية ضرورية.

٨- المقررات الاختيارية: تتوزع اهتمامات الطلاب غير الناطقين بالعربية كما تختلف خبراتهم وتتعدد مطالبهم ومن ثم ينبغى إتاحة قدر من الحرية للطالب كى يختار من بين بعض المقررات ما يناسبه وذلك فى مجالات الإعداد الثلاثة. أى أن يكون من حق الطالب اختيار ثلاثة مقررات ؛ واحد لكل مجال من مجالات الإعداد الثلاثة. لغوى وتربوى وثقافى .

٩- الوزن النسبى : مجالات إعداد المعلم بشكل عام ثلاثة (تخصصى ومهنى وثقافي) . ويختلف توزيع الساعات الدراسية باختلاف الكليات والجامعات. ونرى أن الأمر بالنسبة لغير الناطقين للعربية يختلف. إذ تتوزع هذه المجالات فى رأينا. إلى أربعة مجالات تقترح لها الوزن النسبى التالى :

أ- الإعداد (التخصصى اللغوى والأدبي) ٥٠٪ من الساعات التدريسية.

ب- الإعداد الدينى (الإسلامى) ١٥٪ من الساعات التدريسية.

ج- الإعداد المهنى التربوى ٢٠٪ من الساعات التدريسية.

د- الإعداد الثقافى العام ١٥٪ من الساعات التدريسية.

١٠- **العربية الفصيحة:** فى كل ما يدرس من مقررات أو أنشطة ينبغى الالتزام باللغة العربية الفصيحة دون اللجوء إلى العاميات بأى شكل من الأشكال، ويصحب دعوتنا هذه دعوة أخرى بأن تراعى قواعد اللغة وصحتها عند إلقاء المحاضرات لغوية أو تربوية أو ثقافية إذ إن ذلك من أهم المصادر التى يتلقى فيها الطالب العربية.

١١- **الجانب التطبيقى** : ينبغى تنويع طرق التدريس المستخدمة فى هذا البرنامج. فلا تقتصر على المحاضرة أو غيرها من الطرق التقليدية . ينبغى فى رأينا التركيز على الطرق التى تعنى بإثارة الفكر وتشجيع الحوار وتنمية القدرة على الاستكشاف وحل المشكلات، ولعل هذا يستلزم زيادة ساعات الورش التدريبية والمعامل وقاعات البحث مما يساعد الطالب على التطبيق العملى لما درسه.

١٢- **التربية العملية:** مما يؤسف له أن التربية العملية فى كثير من كليات التربية صارت أمرا شكليا لا يكاد يجنى من ورائه الطالب ثمرة. وفى برنامجنا المقترح ينبغى أن تحظى التربية العملية باهتمام كبير حتى ولو خصص لها الفصل الدراسى الأخير على غرار سنة الامتياز Ineternship فى كليات الطب. إن تنشيط التربية العملية وإقامتها على أساس عملى جديد من أهم مقومات نجاح برنامج إعداد معلم اللغة العربية من غير الناطقين بها.

١٣- **التعلم الذاتى** : ينبغى تأصيل روح التعلم الذاتى بين الطلاب وتدريبهم على الاستقلال فى تحصيل المعرفة سواء بإحالتهم للمكتبة وتكليفهم باستخدام المراجع العامة والدوريات والموسوعات والمعاجم والقواميس ودوائر المعارف أو كتابة الأبحاث أو تكليفهم بقراءة كتاب ذى موضوع واحد ومناقشته مع أساتذتهم دون تدريسه بالمفهوم التقليدى . أو تكليفهم بحل تدريبات لغوية على الحاسوب أو استخدام الإنترنت والوقوف على مستجدات العلم فى تخصصهم.

١٤- الفصول التجريبية: يفضل فتح فصول فى كليات التربية بالجامعات الإسلامية الأفريقية لتدريس اللغة العربية ذاتها ينضم إليها الراغبون فى تعلم العربية. وفى ذلك توفير لفرص التدريب العملى لطلاب كلية التربية وتطبيق لمفهوم خدمة المجتمع كبعد رئيسى من أبعاد مهمة الجامعة (التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع).

ثانيا: تدريب معلم العربية

يقتصر الحديث هنا على تدريب معلم العربية من غير الناطقين بها فى أفريقيا. إن إعداد البرامج التدريبية لم يعد مجرد اجتهادات شخصية أو عملا مكتبيا يكتفى بشأنه عقد اجتماع لبعض المسئولين ثم ننظم الدورة!

إن التدريب علم وفن. ولقد تقدم هذا العلم فى السنوات الأخيرة إلى درجة كبيرة تحتم علينا ملاحقتها وأن نبدأ من حيث انتهى العلم وليس من حيث بدأ. والواقع أنه مهما كانت جودة برامج إعداد المعلم قبل الخدمة فإنها لا تستطيع أن تزوده بحلول لكل المشكلات التى سوف تواجهه فى مواقف العمل الفعلية. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فمهما كانت مهارة المعلم وكفاءته فإنه لا يستطيع مسايرة التطورات السريعة والانفجار المعرفى وثورة المعلومات فى مادة تخصصه ما لم يخضع هذا المعلم لبرامج تدريب مستمرة وما لم تزوده هذه البرامج بمهارات التعلم الذاتى .

ولكن ما مفهوم التدريب فى أثناء الخدمة؟ وما أهدافه؟ وما الخطوات المنهجية لإعداد برنامج تدريب لمعلمى العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا؟

من حيث مفهوم التدريب فى أثناء الخدمة هناك تعريفات كثيرة لعلنا نقتبس منها هذا التعريف:

يعرفه البعض بأنه كل برنامج منظم ومخطط يمكّن المعلمين من النمو فى المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والتخصصية والمهنية وكل ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية. ويعرفه دكتور هاشم فالوقى بأنه أى نوع من النشاط الذى يقدم للمشترك فيه أفكارا جديدة ونموا

وفهما وتأهيلا وتحسنا فى أثناء العمل. فهو ذلك النمو الذى يحدث فى أثناء العمل كاستمرار للتطور المهنى الذى (ابتداء قبل الخدمة خلال فترة الإعداد الأولى).

ومن هذين التعريفين يتضح ما يلى :

١- أن هناك فرقا بين الإعداد والتدريب. فإعداد المعلم يقصد به ما ينخرط فيه المعلم ببرامج قبل الخدمة. بينما يختص تدريبه بما يجرى فى أثناء الخدمة.

٢- أن التدريب فى أثناء الخدمة يمكن أن يشتمل على كل ما تشتمل عليه برامج الإعداد لمعلمى العربية لغير الناطقين بها من جوانب تخصصية أو مهنية أو ثقافية.

٣- أن التدريب فى أثناء الخدمة تتنوع فيه الأنشطة.. فهو ليس مقصورا على إلقاء محاضرات أو إدارة ندوات.. إنما يتسع النشاط فيه ليشمل مختلف أنواع الأنشطة التربوية المعروفة.

٤- أن التدريب فى أثناء الخدمة ليس مجرد تصور لمجموعة محاضرات أو أنشطة يجرى تقديمها بشكل اجتهادى يصيب مرة ويخطئ مرات ، إنه عملية منهجية تتبع خطوات علمية محددة.

٥- أن التدريب فى أثناء الخدمة يستهدف فى النهاية الارتقاء بمستوى المعلم وتطوير معلوماته ومساعدته على مواكبة الجديد فى ميدان تخصصه.

٦- أن التدريب فى أثناء الخدمة نتيجة لما سبق سوف ينعكس على الطاقة الإنتاجية للمعلم فيزيد منها ويحسن من مستوى أدائه على المدى البعيد.

أما من حيث أهداف التدريب فى أثناء الخدمة فمن الممكن إجمالها فيما يلى :

١- تلافى أوجه القصور فى إعداد المعلمين قبل الخدمة.

٢- رفع كفاءة المعلمين الإنتاجية عن طريق زيادة وتحديث كفاءاتهم الفنية وصقل مهاراتهم التدريسية.

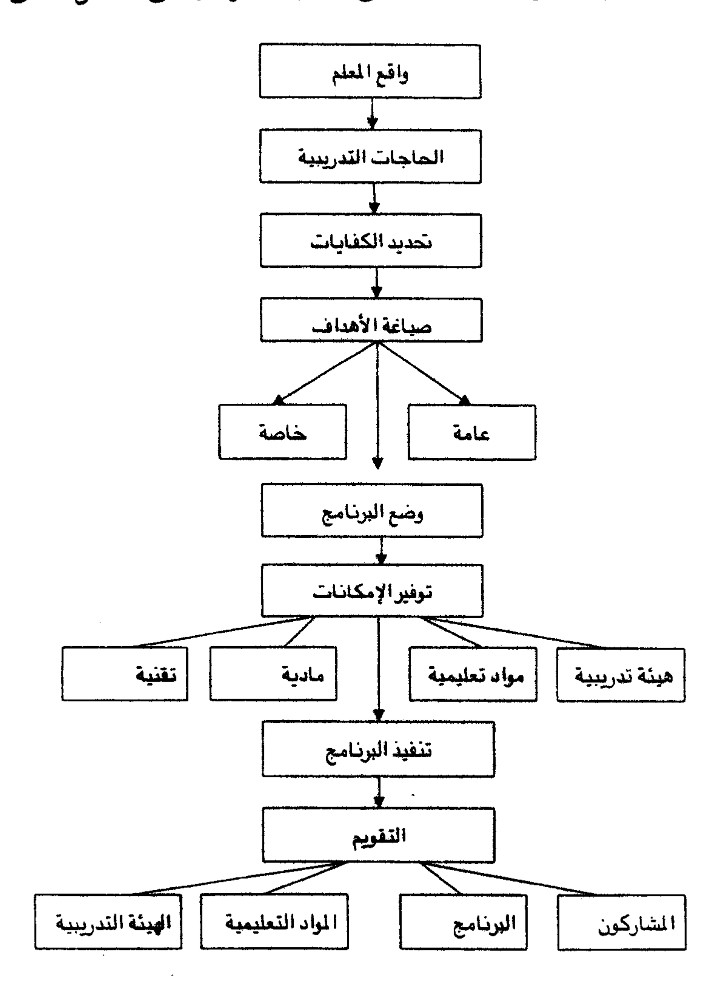
٣- إعطاء نوع من التعزيز لمعاهد إعداد المعلمين عن نوعية وكفاءة المتخرج فيها حتى يتسنى لها مراجعة خططها.

٤- تلبية الحاجات التدريبية للمعلمين.

٥- تطبيق الاتجاهات العالمية المعاصـرة التى تسعى إلى تحقيق النمو المهنى والعلمى للمعلم.

٦- مساعدة المعلم على مواجهة المشكلات التى تعترض أداءه.

وللتدريب خطوات منهجية ينبغى اتباعها ونعرضها فى الشكل التالى :



شكل رقم (١) خطة إعداد برامج تدريب معلمى العربية من غير الناطقين بها

ومن هذا الشكل يتبين أن أهم الخطوات المنهجية في إعداد برنامج للتدريب فى أثناء الخدمة هى :

١- التعرف على واقع المعلمين المستهدف تدريبهم. مؤهلاتهم، مستواهم فى اللغة العربية، خبرتهم التعليمية ، ثقافتهم الدينية، إعدادهم التربوي، ... إلخ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال دراسة مسحية للتعرف على هذا الواقع سواء بتطبيق استبيان أو دراسة لوائح المعاهد والكليات والتقارير الصادرة عنها أو غير ذلك.

٢- تحديد الحاجات التدريبية المناسبة لهذا القطاع من المعلمين، وهناك أساليب كثيرة لذلك، وفيما يلى نعرض لأهم أساليب التعرف على الحاجات التدريبية وطرق تحديدها من هذه الأساليب والطرق ما يلى :

- **المقابلة** : وفيها يتم إجراء حوارات مع عدد من المعلمين مختلفى الخصائص وتسمح المقابلة بالوقوف علي الشعور الحقيقي للمعلمين نحو أسباب المشاكل والحقائق المتصلة بها وطرق حلها.

- **الاستقصاء** : وفيه يتم توزيع استبيان على المعلمين يعبرون فيه عن مشكلاتهم فى أثناء تدريس اللغة العربية وتصورهم لحلها،وتمتاز هذه الطريقة بأنها تصل إلى أكبر عدد من المعلمين وتعطى فرصة للتعبير دون ضغط أو خوف.

- **الاختبارات**: قد يستلزم الأمر إجراء اختبارات تخصصية (فى اللغة العربية وآدابها) أو مهنية (فى أساليب التدريس) خاصة عند الترشيح لمهام معينة أو عند الترقية. كما أن الاختبارات التى تجرى على طلاب كليات إعداد المعلمين فى السنوات النهائية قد تعطى لحاجاتهم التدريبية مستقبلا.

- **تحليل المهمة** : وذلك بإجراء وصف دقيق للمهام التى يقوم بها المعلم الجيد للغة العربية بدءا من تحضير الدرس وانتهاء بتقويمه إضافة إلى الأنشطة الصفية واللاصفية التى يفترض أن يقوم بها. على أن تجرى دراسة بعد ذلك يمكن من خلالها الوقوف على ما لدى المعلمين الآن من مهارات

وكفايات تؤدى هذه المهام وما ليس لديهم منها. وتعد الحاجة التدريبية هى الفرق بين ما لدى المعلمين بالفعل وما ينبغى أن يكون لديهم.

- **دراسة السجلات والتقارير:** ومثل هذه الدراسة تظهر مشاكل الأداء بوضوح تام كما تقدم أحسن الحلول لمواجهتها. إن القراءة المتفحصة للتقارير التى تكتب عن المعلمين تكشف بلا شك عن مواطن القوة فى أدائهم فنزيدها ومواطن الضعف فنعالجها. وفى ضوء ذلك يتم التحديد الدقيق للحاجات التدريبية للمعلمين.

وجدير بالذكر أن لكل من هذه الأساليب والطرق مزاياه وله سلبياته. كما أن له إجراءات منهجية يشترط توافرها لضمان الموضوعية والدقة فى تحديد الحاجات التدريبية مما لا تتسع للحديث التفصيلى عنه هذه الدراسة.

٣- تحديد الكفايات اللازمة للمعلم سواء كانت كفايات لغوية أو دينية أو تربوية أو ثقافية عامة. وذلك بالطبع فى ضوء الحاجات المحددة سلفا وفى ضوء الفترة الزمنية المتاحة للتدريب. ومن ثم فلا مجال للمغالاة فى تحديد الكفايات أو ارتفاع مستوى الطموح عن إمكانات العمل.

٤- صياغة الأهداف : وهى نوعان ؛ أهداف عامة للدورة التدريبية وأهداف خاصة أو نوعية سواء أكانت أهدافا خاصة بكل نوعية من المعلمين (فى حالة تعدد خصائصهم) أو أهدافا فرعية تفصيلية للأهداف العامة لتحدد على وجه الدقة ما يراد تحقيقه أو إكسابه من مهارات.

وفيما يلى نموذج للأهداف العامة التى حددناها لإحدى الدورات التدريبية لمعلمى العربية من غير الناطقين بها (دورة ممباسا بكينيا فى أغسطس ٢٠٠١).

تستهدف فى هذه الدورة تحقيق ما يلى :

(١) صقل المهارات اللغوية عند المشاركين ورفع مستوى أدائهم فى اللغة العربية.

(٢) تعريف المشاركين بالأسس اللغوية لتدريس العربية كلغة ثانية.

(٣) تزويد المشاركين بالمفاهيم والاتجاهات التربوية الحديثة فى تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.

(٤) تدريب المشاركين على ترجمة المفاهيم التربوية إلى أساليب تدريسية (عن طريق التدريس المصغر) سواء فى اللغة العربية أو التربية الإسلامية.

(٥) تنمية قدرة المشاركين، على وضع تصور لمنهج اللغة العربية والتربية الإسلامية فى كينيا.

(٦) مساعدة المشاركين على إعداد مواد تعليمية مناسبة (وحدات دراسية - كتاب أساسى - مرشد معلم... إلخ).

(٧) مناقشة أهم المفاهيم والقضايا الثقافية المرتبطة بتعلم اللغة العربية فى كينيا وذلك فى دوائرها الأربع: الكينية والعربية والأفريقية والإسلامية.

(٨) تدعيم الثقافة العربية الإسلامية عند الدارسين وتصحيح بعض المفاهيم الدينية لديهم.

(٩) تنمية مهارات المشاركين فى استخدام الوسائل التعليمية وأهم التقنيات التربوية الحديثة فى تعليم اللغة العربية.

(١٠) تزويد المشاركين بالمفاهيم والأساليب الحديثة فى الإدارة الصفية والإشراف الفنى فى مجال تعليم اللغة العربية.

(١١) تمكين المشاركين من وضع تصور لبرامج تدريب المعلمين فى ضوء تحديد احتياجاتهم (لإعداد صف ثان من مدربى المدربين).

(١٢) تزويد المشاركين بأهم مفاهيم وأساليب إجراء البحث العلمى مما يساعدهم على إجراء بحوث مبسطة لحل المشكلات التى تعترضهم.

(١٣) تبادل الخبرات والتجارب الرائدة بين المشاركين فى مجال تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.

(١٤) تدريب المشاركين على إدارة الحلقات النقاشية وقيادة العمل العلمى.

(١٥) الوقوف على أهم المشكلات التى تواجـه المشاركين فى تعليم اللغة العـربية ومساعدتهم على حلها.

(١٦) مناقشـة الصعوبات الـتى تواجه التلامـيذ فى تعلم اللغة الـعربية فى كـينيا ومساعدة المشاركين فى الدورة على مواجهتها.

٥- وضع البـرنامج وذلك بتـحديد عنـاوين المحاضـرات واللقـاءات والخبـرات والأنشطة وورش العمل وغيرها مما يلزم تضمينه فى البرنامج مع خطة زمنية محددة.

٦- توفير الإمكانات. والإمكانات هنا تتسع لتشمل كلا مما يلى :

أ- اختيار الهيئة التدريبية التى تتولى القيام بالمهام التى يستلزمها محتوى البرنامج.

ب- إعداد المواد التعليمية التى سوف توزع على المشاركين وعمل ملف لكل منهم يشتـمل على المحـاضرات وأدلة المناقـشات والمهام مـرتبة حـسب ورودها فى البرنامج.

ج- رصد الميـزانية اللازمة لكل مـا سبق فضـلا عن توفير مـا يلزم المشاركين من قرطاسية أو غيرها من أوجه اتفاق أخرى.

د- تدبير وسـائل التقنيـة اللازمة للدورة، من مـسجلات وأجـهزة العـرض فوق الرأس وحواسيب ومعامل صوتية وشرائط فيديو.. وغيرها.

٧- تنفيذ البـرنامج فى ضوء الخطة الموضوعة مع الالتـزام ما أمكن بما تم تحديده فى هذه الخطة ما دامت قـد حظيت بعد المناقشات ، بموافـقة كل من المخطط لها والسلطات التعليمية المحلية التى تعقد الدورة فى رحابها.

٨- تقويم الدورة سواء من حيث تقويم المشاركين (بعقد اختيار موضوعى تحريرى أو بالمقابلة الشفـوية أو غيرهما) المهم فى الأمر أن يشعـر المشاركون منذ بداية الدورة بجدية العـمل ما دام هناك تقويم لهم كـما أن التقويم يشـمل البرنامج نفسه والهيئة التدريبية والمواد التعليـمية . وذلك بتطبيق استبيان على المشاركين للتعرف على آرائهم فى كل ما قدم لهم فى الدورة.

القسم السادس

دور رابطة الجامعات الإسلامية

مقدمة

والآن . . ماذا يمكن لرابطة الجامعات الإسلامية أن تقدم فى هذا المجال؟

إن هذه الرابطة شأن المؤسسات الإسلامية الأخرى تستطيع، بفضل الله أن تسهم بشكل إيجابى فعال، فى تطوير تعليم العربية وإعداد معلميها وتدريبه فى البلدان الأفريقية وغيرها إذن هما مهمتان رئيسيتان تكمل كل منهما الأخرى :

أولا- تدعيم تعليم اللغة العربية فى البلدان التى تعلمها ونشرها فى البلدان التى لا تعلمها.

ثانيا- تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه.

أولا: تدعيم تعليم اللغة العربية

وفى هذا الإطار نقترح لرابطة الجامعات الإسلامية خطتين، إحداهما قصيرة المدى تستلزم إجراءات عاجلة، وأخرى طويلة المدى تستلزم توفير إمكانات قد لا تيسر على المدى القريب وفيما يلى عرض كل منهما.

أ- الخطة قصيرة المدى: وتشتمل على عدد من العناصر فيما يلى :

(١) التنمية اللغوية: فيما يلى مجموعة من الأنشطة العلمية التى يمكن أن تسهم فى تطوير تعليم اللغة العربية ونشرها فى مختلف البلدان الأفريقية، وإذا كنا فى حدود الحيز المتاح فى هذه الدراسة نقتصر على عرض الخطوط العريضة لكل اقتراح فالأمر يستلزم عند الموافقة على أى اقتراح ، إعداد خطة تفصيلية للتنفيذ:

١- ينبغى التفكير فى عمل قاموس بالكلمات العربية الموجودة فى اللغات الرئيسية بأفريقيا وبيان معدل شيوع لكل كلمة بين هذه اللغات (مدى ورودها فى كل لغة) . ومثل هذا العمل يخدم المؤسسات التعليمية بلا شك وكذلك أجهزة الإعلام والدعوة والإدارة وغيرها.

٢- ينبغى إجراء دراسة مسحية للدول والشعوب الأفريقية المسلمة للوقوف على واقع الكتاتيب والخلاوى والمدارس القرآنية والعمل على إعادة الحياة فيها وتجديد إمكاناتها وتطوير مناهجها وكتبها. وتأتى دعوتنا لذلك انطلاقا من الإحساس بقيمتها وتقدير دورها فى الحفاظ على الهوية الثقافية الإسلامية فى أفريقيا المسلمة، وكذلك دورها كمراكز لمحو الأمية وتعليم الكبار وتنمية البيئة المحلية وإشاعة الثقافة الإسلامية فى الريف الأفريقى .

٣- ينبغى البدء فى وضع خطة بحثية ترمى إلى تقنين الكتابة بالحرف العربى وتوحيد الرموز التى تكتب بها اللغات الأفريقية التى لا تزال تستخدم هذا الحرف حتى يكون هذا النظام عالميا. كما أن الواقع المعاصر لهذه اللغات التى تكتب بالحرف العربى قد يفرض إضافة رموز عربية جديدة تعبر عن الأصوات والحركات التى لا توجد فى العربية وتحديد النظام الهجائى الأمثل لأصوات اللغات الأفريقية وتحسين الخط العربى الذى تكتب به هذه اللغات من الناحية الجمالية ، ولقد كان مما أوصى به بعض الخبراء اتخاذ التدابير اللازمة لصنع مفاتيح للآلة الكاتبة (وهى المستخدمة وقتها) للحروف الخاصة باللغات الأفريقية ولعمل حروف طباعة الحروف المقترحة.

٤- ينبغى تشجيع الجهود لعمل المعاجم اللازمة من اللغة العربية إلى اللغات الأفريقية الرئيسية وبالعكس ، ذلك لأن هذه المعاجم لها نفع متبادل إذ تيسر على كل منا تعلم لغة الآخر.

٥- القيام بمسح لوضع اللغة العربية فى القارة الأفريقية ومقارنتها بوضع اللغات الأجنبية فى القارة والأصيلة فيها وفقا للأولويات مرتكزة على مقومات سياسية تاريخية ثقافية.

٦- تشجيع نشر اللغة العربية فى أفريقيا باعتبارها اللغة الوطنية الأفريقية المعتمدة فى الأمم المتحدة ومنظمة الوحدة الأفريقية والعملى على تدريسها بشكل منظم وذلك عن طريق:

أ- تدعيم المعاهدة القائمة لتعليم اللغة العربية فى أفريقيا والعمل على حل المشكلات التى تواجه أقسام اللغة العربية وكلياتها فى الجامعات الأفريقية الإسلامية.

ب- تشجيع جهود تبسيط اللغة العربية وتوخى الدقة فى استخدامها وتأكيد استعمال اللغة العربية الفصيحة فى مختلف أجهزة الإعلام والتعليم والثقافة.

ج- التنسيق بين برامج وخطط أقسام اللغة العربية فى الجامعات الإسلامية الأفريقية. ومساعدة هذه الأقسام على وضع مناهج متميزة للغة العربية للمتخصصين والتقريب بين المقررات ومحتواها حتى نضمن تقارب مستوى الخريجين فى الجامعات الإسلامية سواء من حيث العلوم التى درسوها أو المهارات اللغوية التى اكتسبوها.

د- إعادة النظر فى هذه البرامج وتطوير المقررات بالشكل الذى يسمح للطالب بممارسة اللغة فعلا وليس فقط دراستها بشكل تخصصى (هناك فرق بين تعلم اللغة والتعلم عن اللغة) كما تتاح الفرصة للمتعلم الذاتى حتى يتدرب الطلاب على الاستقلال فى تحصيل المعرفة.

٧- التفكير فى وضع أسلوب تقويمى عام يمكن تطبيقه على مختلف أقسام اللغة العربية وكلياتها حتى تضمن ارتفاع مستوى الأداء مع تطبيق قائمة المعايير الخاصة بذلك بشكل دورى حتى نضمن استمرارية الإجادة.

٨- مساعدة الجامعات الإسلامية الأفريقية التى تدرس اللغة العربية كأحد متطلبات الجامعة (تعليم العربية لغير المتخصصين) على التحديد الدقيق لأهداف تعليم العربية والمهارات العامة المشتركة بين مختلف الكليات.

(٢) التنمية الثقافية: فيما يلى مجموعة من الأنشطة التى يمكن أن تسهم فى دعم الذاتية الثقافية العربية الإسلامية فى أفريقيا، وكذلك دعم التراث الثقافى الإسلامى فى هذه القارة:

(١) إجراء دراسة عملية حول مدى التفاعل بين الثقافة العربية والثقافات الأفريقية بمنهج سوسيولوجى يراعى التأثيرات المتبادلة بين الظواهر الاجتماعية المختلفة فى المجتمعات العربية والأفريقية.

(٢) توجيه المحتوى الثقافى فى مقررات اللغة العربية للمتخصصين ولغير المتخصصين توجها جديدا يدعم ما فى هذه المقررات من قيم عربية إسلامية وبث القيم العربية الإسلامية الجديدة.

(٣) تضمين برامج تعليم اللغة العربية فى الجامعات الإسلامية مقررا حول الثقافة العربية الإسلامية ومساعدة هذه الجامعات على وضع تصور لهذا المقرر أهدافه ومحتواه ومواده التعليمية.

(٤) دراسة وضع الجاليات العربية المسلمة وأدوارها وتفاعلها فى المجتمعات الأفريقية تاريخيا وسياسيا واقتصاديا واجتماعيا وجغرافيا.

(٥) إجراء دراسة حول صورة الإنسان العربى المسلم فى المناهج الكثيرة الدراسة الأفريقية وصورة الإنسان الأفريقى فى المناهج والكتب العربية بهدف الوصول إلى صورة موضوعية قريبة من الحقيقة.

(٦) إنشاء درجات جامعية عليا (ماجستير - دكتوراه) حول الحضارة العربية الإسلامية فى الجامعات الإسلامية الأفريقية.

ب- الخطة طويلة المدى: وتشتمل أيضا على عدد من العناصر نجملها فيما يلى:

(١) مركز نشر العربية وتعليمها: نقترح إنشاء مركز خاص لنشر اللغة العربية وتعليمها فى أفريقيا تختار له إحدى الدول المناسبة سواء من حيث موقعها أو إمكانياتها أو اهتماماتها بالعربية وثقافتها، إن الملاحظ أن لكل لغة أجنبية تعلم فى أفريقيا من يساندها ويقدم الدعم المادى والمعنوى للعاملين فى حقل هذه اللغة سواء كانوا مسئولين أو موجهين أو معدى مناهج أو مؤلفى كتب أو مديرى مدارس أو معلمين، بل إن بعض هذه الدول تدفع للتلاميذ مكافأة شهرية، أما العربية فهى، كما سبق القول، محرومة من هذا كله. إنها فى أفريقيا كالأيتام على مأدبة اللئام!!

ولعل مما يساعد فى حل هذه المشكلة إنشاء المركز المقترح ونرى أن يضم عدة أقسام كالتالى :

١- قسم التعريب: ويختص بدراسة واقع اللغة العربية فى المؤسسات والهيئات والعمل على نشرها ووضع خطط التعريب المناسبة مسترشدا فى ذلك بما انتهت إليه المراكز السابقة مثل مركز تنسيق التعريب فى الرباط.

٢- **قسم الجغرافيا اللغوية:** ويختص بدارسة الخريطة اللغوية لأفريقيا وتحديد اللغات الشفهية والمكتوبة واللهجات المنتشرة فى أفريقيا.

٣- **قسم العلاقات اللغوية:** ويختص بإجراء الدراسات التقابلية بين اللغة العربية وغيرها من اللغات الأفريقية وبيان مواطن السهولة والصعوبة فى ضوء العلاقة بين كل لغتين وكذلك تحليل الأخطاء الشائعة بين الدارسين وبيان تأثير اللغات الأفريقية على العربية.

٤- **قسم المناهج والمواد التعليمية:** ويختص بإعداد مناهج اللغة العربية وتأليف الكتب الدراسية والمواد التعليمية المختلفة التى تتناسب مع كل منطقة أفريقية حتى لا تلجأ مدارسها إلى الاستعانة بكتب عربية ألفت للناطقين بالعربية (فى مصر والسعودية وليبيا والمغرب.. إلخ).

٥- **قسم التدريب التربوى :** ويختص بتنظيم مختلف البرامج التدريبية العامة والنوعية اللازمة للمشتغلين بنشر العربية وتعليمها فى أفريقيا (على مستوى المخططين اللغويين والاختصاصيين والموجهين ومعدى المناهج والمواد التعليمية والبرامج والمعلمين وأجهزة الإعلام وغيرهم).

٦- **قسم الثقافة العربية الإسلامية:** ويختص بدراسة قضايا نشر الدين الإسلامى والثقافة الإسلامية وتدريس التربية الدينية.

٧- **قسم الأنثربولوجيا الثقافية:** ويختص بدراسة المفاهيم الثقافية للدول الأفريقية وتحليل أنماطها وبيان العلاقة بينها وبين المفاهيم والأنماط الثقافية العربية الإسلامية وتقديم مادة علمية تدور حولها دروس تعليم اللغة العربية.

٨- **قسم التقنيات:** ويختص بدراسة أساليب توظيف التكنولوجيا الحديثة فى تعليم العربية وكذلك إعداد البرمجيات المناسبة ، ونشر العربية بالتعليم عن بعد.

٩- **قسم التقويم والمعايرة:** ويختص بإجراء الدراسات التقويمية اللازمة سواء أكانت تقويم برامج ومناهج دراسية أو كتبا تعليمية أو مواد تعليمية أو تقنيات تربوية أو غيرها . كما يختص بوضع المعايير التى تطلب أقسام اللغة العربية الجديدة حق الاعتراف بدرجتها Accreditation.

(٢) **الكتب الدراسية:** يقترح البدء فى تأليف سلسلة من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مناسبة للمجتمع الأفريقى مع إعطاء كتب المرحلة الابتدائية أولوية العمل.

(٣) **أقسام اللغة العربية:** يقترح البدء فى حصر الجامعات الأفريقية فى البلدان المسلمة واختيار جامعة فى كل منها ووضع خطة لإنشاء أقسام اللغة العربية بهذه الجامعات ودعمها ماليا مدة من الزمن تستقل بعدها (يقترح عشر سنوات).

(٤) **مراكز عربية لتعليم الكبار:** يقترح وضع خطة لإنشاء مراكز متفرقة لمحو الأمية وتعليم الكبار تابعة للجامعات الأفريقية فى البلدان المسلمة.

(٥) **توصيات المؤتمرات:** نقترح إجراء دراسة وثائقية يتم من خلالها حصر المؤتمرات والندوات واجتماعات الخبراء الخاصة بنشر العربية ومعلميها فى أفريقيا ووضع توصياتها موضع التنفيذ.

(٦) **توفير الإمكانيات:** دعم أقسام اللغة العربية وتعليمها وإعداد معلميها بالجامعات الأفريقية بالإمكانات اللازمة بشرية أو فنية أو مادية. خاصة فيما يتصل بالتقنيات الحديثة فى تعليم اللغات.

(٧) **تعليم العربية لأغراض خاصة:** البدء فى وضع برامج ومناهج لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (للمشتغلين بالمهن الطبية أو التجارية أو الهندسية أو الإعلامية مثلا.. إلخ) وتقديم نماذج من هذه المناهج يقتدى بها فى وضع مناهج لكافة الفئات النوعية.

(٨) **التراث الأفريقى المسلم:** يقترح مسح وتجميع التراث الثقافى الإسلامى فى أفريقيا وكذلك الروايات الشفهية التى تعكس صورة الإنسان العربى فى الذهن الشعبى الأفريقى وكذلك تضمين هذا التراث فى برامج ومناهج تعليم اللغة العربية فى أفريقيا.

ثانيا: تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه

فيما يلى مجموعة من الأنشطة العلمية التى يمكن أن تسهم فى تطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية فى أفريقيا وتدريبه:

١- إجراء مسح لبرامج إعداد معلم اللغة العربية فى مختلف الأقسام وتحديد كليات ومعاهد إعداد هذا المعلم سواء اتبعت النظام التكاملى أو التتابعى .

٢- مساعدة الجامعات الإسلامية فى وضع تصور لخطة متكاملة لإعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها تسترشد بها هذه الجامعات على أن تتوفر فيها المعايير العالمية لبرامج إعداد معلمى اللغات الأجنبية.

٣- مراعاة الخصوصية الثقافية الأفريقية والعربية الإسلامية عند وضع برامج إعداد أو تدريب معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا. والعمل على تزويده بالمفاهيم الثقافية اللازمة لتدريس اللغة العربية وإكسابه آليات التعامل مع المفاهيم والأنماط الثقافية المختلفة للدارسين.

٤- إجراء دراسة ميدانية على معلمى اللغة العربية فى أفريقيا لتحديد حاجاتهم التدريبية للمساعدة فى تصميم برامج تدريبيه مناسبة لهم. ولنبدأ باختيار خمس جامعات إسلامية موزعة على المناطق الأفريقية الخمس الرئيسية (الساحل - غرب - شرق - وسط - جنوب أفريقيا) إضافة إلى جامعات الدول الأعضاء فى جامعة الدول العربية، على أن يتوفر فى كل جامعة مختارة قسم أو كلية لإعداد معلمى اللغة العربية.

ولعل هذا يساعد فى تصميم برامج تدريبه غير نمطية، تستجيب لحاجات المعلمين الفعلية وليس لحاجات افتراضية تقليدية.

٥- إجراء دراسة ميدانية لتحديد المهارات اللغوية التى ينبغى إكسابها لمعلمى اللغة العربية، وتدريبهم على تدريسها فى ضوء نتائج دراسة علمية سابقة حول مواقف الاتصال اللغوى بالعربية فى المجتمعات الأفريقية وكذلك دوافع الدارسين لتعلمها.

٦- انتقاء عدد من المتخرجين المتميزين فى أقسام اللغة العربية ببعض الجامعات الأفريقية وتوفير منح دراسية لهم لمواصلة الدراسة فى إحدى كليات التربية ومعاهدها بالمنظمات الدولية والجامعات الإسلامية والتخصص فى المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٧- تكليف بعض المتخصصين فى تعليم العربية لغير الناطقين بها لتأليف كتب جامعية حول المناهج وطرق التدريس والأسس النفسية والتربوية لتعليم هذه اللغة حتى تكون مراجع للمعلمين سواء فى كلياتهم أو بعد تخرجهم.

٨- التفكيـر فى إصدار دورية متخـصصة لتعليم اللغـة العربية لغيـر الناطقين بها يتيسـر للمعلمين من خلالها الوقوف عـلى مستجدات العلم فى هذا التـخصص وتبادل الخبرات ونشر التجارب الرائدة.

القسم السابع

توصيات عامة

فيما يلى مجموعة من التوصيات التى نقترحها ونحن بصدد الحديث عن إعداد معلم العربية فى أفريقيا وتدريبه.

١- المناهج والمواد التعليمية: لا يختلف اثنان على أهمية إعداد المعلم وتدريبه. فالمعلم الكفء كما سبق القول يجبر ما فى المنهج من نقص ويعوض ما فى الكتاب من قصور، ولكن ما بالك والمعلم لا يجد بين يديه منهجا ولا كتابا، بل قد تفتقر مدرسته إلى أبسط متطلبات العملية التعليمية من إمكانيات. ولا ينبغى أن يتبادر إلى الذهن أننا ندعو إلى حل كل المشكلات فى آن واحد، فهذا ما لا يرد فى خاطر وما لا نقدر عليه، وإن كنا نتمناه، ولعل من أهم متطلبات العملية التعليمية ونحن نعد المعلم أو ندربه، أن يكون ثمة منهج يسترشد به وكتاب يستخدمه، من هنا وجب التفكير فى إعداد مناهج اللغة العربية فى أفريقيا والبدء فى تأليف كتب ومواد تعليمية تسد الفراغ الكبير الذى يشهده المجال ولعل هذا يسوغ لنا إرجاء، وليس إيقاف، العمل نحو حل باقى المشكلات.

٢- الاهتمام بمعلم الابتدائى : يقصد بذلك معلم المرحلة الابتدائية (وليس على المستوى المبتدئ فى تعلم اللغة الأجنبية) إن تعليم اللغة العربية فى أفريقيا يأخذ مكانه فى مختلف المراحل التعليمية إجباريا أو اختياريا. ولكنه أكثر انتشارا فى المرحلة الابتدائية سواء على مستوى المدارس الحكومية أو الأهلية، مما يستلزم أن تحظى هذه المرحلة بالعناية الأولى سواء من حيث إعداد المناهج أو تأليف الكتب أو تدريب المعلمين.

٣- اختيار المعلمين: ينبغى تطبيق مجموعة من المعايير عند اختيار طلاب كليات التربية لمن يريد أن يتخصص فى تعليم العربية لغير الناطقين بها، وكذلك عند اختيار المعلمين غير العرب ممن نعد لهم برامج تدريبية، ولقد لاحظ الكاتب عظمة الفاقد الذى تتكبده المؤسسات التى تنظم برامج تدريبية لمعلمى اللغة العربية فى بلادهم فى أفريقيا، إذ تسمح بانضمام طائفة ، غير قليلة من الأفراد ممن لا يشتغلون بهذه المهنة، هما إذن شرطان لعمل الفرد فى هذا المجال؛ الكفاءة اللغوية والتدريب المنظم، ولا يغنى أحدهما

عن الآخر فليس كل ناطق بالعربية قادرا على تدريسها لأبنائها ولغير أبنائها كما سبق القول.

ولعل مما يرفع مستوى الاختيار من بين المتقدمين لتعليم العربية لغير الناطقين بها أو الراغبين فى التدرب عليه اتخاذ إجراءين:

أ- فى برامج الكليات والمعاهد : تطبيق اختبارين أحدهما للكفاءة اللغوية فى اللغة العربية ، والثانى للوقوف على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وقابليتهم العمل فى هذا المجال.

ب- فى برامج التدريب لغير الناطقين بالعربية: يكتفى بإجراء مقابلة يمكن من خلالها الوقوف على مستوى تمكن المعلم من المهارات اللغوية. كما ينبغى التأكد من ممارسة مهنة التدريس بأحد المدارس حتى لاينفق فى تدريب غير المستهدفين.

٤- تكامل الإعداد اللغوى : إن مما يلاحظ فى برامج أقسام اللغة العربية بكليات التربية بوصفها مسئولة عن إعداد معلم العربية ، لا غير، الانفصام الواضح بين المواد الأدبية واللغوية، وكأن كل أستاذ بالقسم يعيش فى جزيرة منعزلة عن غيرها فلا يقرر إلا كتابه ولا يفيد الطلاب إلا بما درس ولا يحاسبهم إلا على ما قال. دون التفات إلى ما قرره زميله أو درسه أو قاله. ومن ثم يدرس الطالب أشتاتا غير مجتمعات من اللغة والأدب ويكون التركيز على مادة دون أخرى وتتحول الوسائل إلى غايات ، فالنحو يدرس لذاته وكذلك غيره من فروع اللغة. ولئن جاز ذلك فى برامج كليات الآداب أو دار العلوم أو اللغة العربية أو غيرها، حيث لا تختص بإعداد معلم وإنما بإعداد متخصص فى اللغة ذاتها، فلا يجوز أن يحدث هذا فى كليات التربية، إن المطلوب هنا هو تمهين الإعداد اللغوى فى كليات التربية والعمل على تدريس اللغة وتمكين الطالب من حسن ممارستها وليس فقط تدريس القواعد وتحفيظه إياها، ولعل ابن خلدون رحمه الله تعالى قد أدرك هذه الظاهرة التقليدية فأشار إليها قائلا: فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل وبعدت عن مناحى اللسان وملكته، وما ذاك إلا لعدولهم عن البحث فى شواهد اللسان وتراكيبه وتميز أساليبه وغفلتهم عن المران فى ذلك للمتعلم فهو أحسن ما تفيده الملكة فى اللسان وتلك القوانين. إنما هى وسائل للتعليم لكنها على غير ما قصد بها وأصاروها علما بحتا وبعدوا عن ثمرتها.

فاللغة عند ابن خلدون هى الاستعمال والمراس ولا تكتسب اللغة إلا بالتمرين. مما يفرض على هيئة التدريس فى أقسام اللغة العربية بكليات التربية ومعاهد إعداد معلميها أن ينسقوا وأن تتكامل أمام الطالب موضوعات النحو مع اللغويات مع الأدب والنصوص . وغيرها.

٥- **اللغات الأجنبية:** لا تخص هذه التوصية معلمى العربية من غير الناطقين بها، فهم بالطبيعة يجيدون لغتهم الوطنية وأكثر منها ، ولكن التوصية هنا موجهة لمعلمى اللغة العربية من العرب الذين يدرّسون فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين فى الدول العربية. إن من أهم ما يساعد المعلم العربى عند تصديه لتعليم العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا إجادته للغتين أجنبيتين:

أ- اللغة الأجنبية الأولى ويختار إحدى اللغات الأوروبية المناسبة للعمل بإحدى الدول الأفريقية ، إنجليزية أو فرنسية أو ألمانية.

ب- اللغة الأجنبية الثانية ويختار إحدى اللغات الوطنية مثل السواحلية (وهى الأوسع انتشارا فى شرق أفريقيا) أو الهوسا أو اليوربا أو غيرها مما يساعده على إدراك العلاقة بين العربية وهذه اللغة، ومن ثم يتيسر تعليمها لأبنائها. وهذا كما قلنا شرط من شروط التفضيل وليس من مقومات الاختيار.

٦- **الفصل متعدد المستويات:** من أهم المشكلات وأكثرها شيوعا فى فصول تعليم العربية فى أفريقيا تعدد مستويات التمكن من اللغة العربية بين التلاميذ فى الفصل الواحد. إن التلاميذ فى المدارس الابتدائية والثانوية يتم توزيعهم على سنوات الدراسة حسب السلم التعليمى وفى ضوء نتائج امتحاناتهم فى المواد المقررة عليهم دون مراعاة لمستوياتهم فى اللغة العربية، مما يترتب عليه أن نجد فى فصل واحد، وليكن الصف الخامس الابتدائى مثلا، تلاميذ يجيدون العربية مما يؤهلهم لأن يكونوا فى المستوى المتوسط أو المتقدم، وتلاميذ يجاورونهم يكاد مستواهم فى العربية يصل إلى المستوى المبتدئ، وبين هذين الطرفين تقف مستويات أخرى للأداء فى اللغة العربية .

ماذا عسى للمعلم أن يفعل فى ذلك؟ وكيف ينبغى تصنيف التلاميذ؟ وكيف يتم تقويم تحصيلهم؟ كل هذه الأسئلة تفرض على برامج إعداد وتدريب معلم العربية فى أفريقيا أن يدرس شيئا حول أساليب التدريس فى الفصل متعدد المستويات.

٧- **التعليم عن بعد** : المعروف أن تعلم اللغة العربية وتعليمها ينتشران فى ربوع أفريقيا فى العواصم والمدن والقرى والنجوع والبوادى وبين القبائل وفى غيرها. ومن الطبيعى أن نجد فى كل موضع معلما. والعجز عن الوصول لكل هؤلاء أو ضمهم فى برامج تدريبية أمر لا ينكره أحد مما يستلزم نوعا آخر من التفكير فى الوصول إلى هؤلاء المعلمين حتى لا نفقد قطاعا منهم لا يستهان به. ومن ثم نفقد معهم طلابهم. ومن التصورات التى نطرحها هنا التفكير فى تنظيم برنامج للتعليم عن بعد يتلقى الدارس من خلاله المعلومات والمفاهيم اللغوية والدينية والثقافية والتربوية اللازمة حتى يطور من أدائه ولعل إحدى المؤسسات تتبنى إعداد حقائب تعليمية يزود بها هؤلاء المعلمون على تباعد المسافات بينهم وذلك بالطبع فى ضوء المنهجية العلمية الصحيحة لإعداد هذه الحقائب.

٨- **معهد الخرطوم الدولى** : لم يكن من المعقول أو المقبول ونحن نتحدث عن معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا أن ننسى الإشارة إلى معهد الخرطوم الدولى لتعليم اللغة العربية بالسودان الشقيق. إن هذا المعهد، على أهميته وخطورة الدور الذى يؤديه، إمكاناته الحالية قاصرة ولا تكاد تفى بالقيام بنصف المهام التى كانت موكلة له. ولعل هذه دعوة إلى دراسة واقع هذا المعهد الآن والعمل على حل مشاكله وتذليل الصعاب التى تعترض مهمته.. ولئن قصر المعهد الآن فله من تاريخه ما يذكر له بكل فخر . كما أن قيامه بدوره رهن بحل معظم مشاكله إن لم يكن كلها.. وما لا يدرك كله لا يترك جله.

٩- **تدريب المدربين**: تعتمد برامج تدريب معلمى العربية لغير الناطقين بها فى أفريقيا على الخبرة غير الوطنية فى معظم الأحيان . ولا بأس فى ذلك على المدى القصير، إذ تتوفر الكفاءات المطلوبة بين الخبراء غير الوطنيين مما يحقق أهداف برامج التدريب إلى حد كبير، ولكن النظرة المتأملة فى برامج التدريب على المدى البعيد تستلزم عدم الركون إلى ذلك. فقد لا تسمح إمكانات الهيئات المنظمة والداعمة ماليا لهذه البرامج بمواصلة ذلك. ولئن عقدت دورة فى بلد هذا العام فمن النادر أن تتكرر على المدى القريب . من هنا وجب العمل على تكوين كادر وطنى يتولى تنظيم برامج التدريب وأداء تكليفاتها.

١٠- وضع أولويات: إن القارة الأفريقية شاسعة مترامية الأطراف، متعددة اللغات والثقافات متباينة الاهتمام بالعربية نشرا وتعليما، مختلفة الأديان، والجهد المطلوب لنشر العربية وتعليمها جهد خارق قد لا تتسع له إمكانات هيئة واحدة أو منظمة معينة، كما قد لا يتم مرة واحدة مما يستلزم وضع أولويات للعمل حتى تؤتى الثمار كما نتوقع ونرجو.

مما يفرض اتساع دائرة التعاون والعمل المشترك. فلا تقتصر الرابطة على العلاقات الخاصة بين أعضائها من الجامعات الإسلامية وإنما تمتد العلاقة بينها وبين المنظمات الدولية (الألسكو - الإيسيسكو- اليونسكو) وكذلك مراكز البحوث الأخرى بل والجامعات غير الأعضاء فى الرابطة لتنسيق الجهود وترشيد الإمكانات.

وبالله التوفيق وعليه قصد السبيل.

المراجع

١- رشدى أحمد طعيمة: **تعليم العربية لغير الناطقين بها، أسسه ومناهجه** المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) الرباط ، ١٩٨٩.

٢- عبد اللطيف عبيد: **العلاقة بين اللغة العربية واللغات الأفريقية ، أصالة وآفاق** المعهد العالى للغات، تونس، ١٩٩٩.

٣- محمد أحمد شفيع: «**اللغة العربية وجذورها العميقة فى منطقة الساحل الأفريقى ومحاولات الغزو الثقافى والغربى الرامية إلى فرض لغاته الأجنبية الدخيلة الوافدة على هذه المنطقة**» **دورة مدرسى اللغة العربية والثقافة الإسلامية فى النيجر،** يناير، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، من١٣/ ٢٧مايو ٢٠٠٠.

٤- محمد هاشم فالوقى : **التدريب فى أثناء العمل،** الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، سرت، ليبيا ، ١٩٩١.

الدراسة الثانية(*)

مقياس تقدير
أداء طلاب كلية التربية
فى مادة التربية العملية

(*) اشترك مع الكاتب في إعداد هذه الدراسة كل من الدكتور إبراهيم قشقوش والدكتور محمد أحمد سلامة. ونشرت في مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة ١٩٨١ج. م. ع.

مقدمـة:

تعد التربيـة العملية خطوة هامـة فى عملية إعداد المعلم التى تضطلع بـها كليات التربية. ويقصد بالتربية العملية بدء انخـراط طلاب المستويات قبل النهائية بهذه الكليات فى تدريب مـيدانى حى بالمدارس على مـهنة التدريس - بما تنطوى عليـه هذه المهنة من وظائف وأدوار، وما تشتمل عليـه من مسئوليات والتزامات - وذلك من خـلال معايشة الطالب للواقع التعليمى (أى المدرسـة) معايشة كاملة تكفل له إمكانيـة التدريب العملى الواقعى على المهام والوظائف التى ينتظر منه القيام بها كمدرس فيما بعد.

القسم الأول

حول مشكلة الدراسة

أهداف التربية العملية:

وتسعى هذه المادة إلى تحـقيق أهداف ثلاثة : يتلخص أولهـا فى تعريف الطالب/ المدرس بماهية المجـال المهنى التربوى الذى سوف يعـمل به عقب تخرجـه الوشيك. بما يشتـمل عليه هذا الواقع من قيادات وطلاب وأدوار، ومـسئوليات، مما يتـرتب عليه أن يكتسب الطالب/ المدرس ألفـة بما ينتظر منه القيام به كـمدرس فيـما بعد. بينما يتـمثل الهدف الثـانى فى إتاحة الفرصة أمـام الطالب / المدرس كى يضع ما درسه من مـبادئ وقواعـد ونظريات تعليمـية وتربوية خـلال مراحل إعـداده الأكاديمى فى الكليـة موضع التطبيق العـملى والفعلى - حتى يمكن أن تكتـسب عملية إعداده لمهنة التـدريس أبعادها النظرية والتطبيقية مما يزيد من كفاءته وفعاليته كمدرس فيما بعد.

أمـا الهدف الثـالث فهـو يتمـثل فى تهيئـة الطالب/ المدرس للانتقـال من دور الطالب- وهو ما ألفه وتعود عليـه فى دراسته الجامعية ومـا قبلها من مراحل - إلى دور المدرس - وهو ما ينتظر منه القـيام به عقب تخرجه الوشـيك مما يكفل له انتقالاً طبيعيًا متدرجا من دور اجتـماعى إلى آخـر ضمن سلسلة أدوار حـياته المتـعددة، أى أن فـترة

التربية العملية تعد بمثابة فترة انتقال ما بين دورين. ولا شك أن كليات التربية تستطيع - بتنوع تخصصات أعضاء هيئات التدريس فيها - أن تعاون طلابها على الانتقال الناجح من طور الطلاب الدارسين إلى طور المدرسين العاملين.

وهكذا، يمكن القول إن التدريب العملى على مهنة التدريس، وهو ما يندرج فى مضمون مقرر التربية العملية، يمثل متطلباً أساسياً وحيوياً ضمن متطلبات التخرج فى كليات التربية. ومع ذلك يلاحظ أن كليات التربية فى الوطن العربى لم تتفق فيما بينها بعد حول ماهية الأسس والقواعد التى تكفل تقييماً موضوعياً للطلاب أثناء تدريبهم العملى فيما يعرف بمقرر التربية العملية نظراً لافتقاد هذه الكليات لأداة تصلح للاستخدام فى تقييم طلابها أثناء تدريبهم العملى، بحيث تتصف هذه الأداة بسهولة الاستخدام ودقة التقييم وموضوعيته. ويمثل البحث الحالى محاولة فى هذا الاتجاه.

هدف البحث :

يهدف إلى إعداد أداة لتقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالى فى أهمية الهدف الذى يتصدى لمحاولة تحقيقه. حيث إنه يسعى إلى إعداد أداة تصلح للاستخدام فى تقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية. ولا شك أن هذا الهدف ينطوى على أهمية كبيرة من الناحية الوظيفية أو العملية.

فمن المعروف أن كليات التربية هى الكليات المختصة بإعداد الأفراد المؤهلين تربوياً لممارسة مهنة التدريس، ويشهد الوطن العربى فى الوقت الحاضر تزايدا ملموساً فى عدد هذه الكليات، وزيادة واضحة فى أعداد الطلاب المنتظمين فيها والمقبلين على الالتحاق بها. وهى ظاهرة تستلزم من هذه الكليات، ضرورة إعادة النظر فى برامجها وخطط الدراسة بها حتى تطمئن إلى مسايرة هذه الخطط وتلك البرامج لكل ما هو جديد ومستحدث فى مجال إعداد المعلم وتقييمه.

ومع التسليم بأهمية التدريب العملى بالنسبة لطلاب كليات التربية وحرص هذه الكليات على ضرورة انتظام طلابها فى معايشة حية لواقع النظم والمؤسسات التعليمية

التى ينتظر لهم العمل فيها، والاحتكاك عن قرب بمكونات هذه النظم والمؤسسات، فما زالت كليات التربية فى الوطن العربى تفتقد الاتفاق فيما بينها حول ماهية الجوانب والأبعاد التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند تقييم أداء الطالب/ المدرس أثناء انخراطه فى هذه العملية وفى نهايتها. وقد ترتب على ذلك أن شرعت كل كلية من هذه الكليات فى تبنى جوانب وأبعاد معينة خاصة بها يستند إليها القائمون على أمر تقييم أداء الطلاب فى مادة التربية العملية.

ولا شك أن هذا الوضع ينطوى على مخاطر ومحاذير لا تحمد عقباها بالنسبة لطرفى هذه العملية، نعنى بذلك المنخرطين فى التدريب والقائمين على أمر تقييمهم. فبالنسبة للمنخرطين فى التدريب نجد أنهم يفتقدون الرؤية الواضحة لماهية الجوانب والأبعاد الشخصية والفنية والمهنية والأكاديمية التي يتحتم على كل منهم امتلاك ناصيتها والتمكن فيها والسيطرة عليها إذا كان له أن يكون مدرساً ناجحاً كفؤاً، وبالتالى يتخذ كل منهم لنفسه منحى خاصًا به، ويتقدم عبر مراحل تدريبه العملى وفق نموذج المحاولة والخطأ دون تفكير أو تخطيط مسبق فيما ينبغى له أن يكون عليه من حيث مهارات التدريب ومتطلبات القيام به والنجاح فيه.

أما القائمون على أمر تقييم الطلاب أثناء تدريبهم العملى فهم يفتقدون الاتفاق فيما بينهم - حتى داخل الكلية الواحدة - بخصوص الجوانب والأبعاد التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند تقييم الطلاب وعند متابعة مدى ما يحرزون من تقدم عبر مختلف مراحل التدريب - مما ترتب عليه تباين محكات التقييم ما بين محك وآخر، وتباين الأحكام والتقديرات التى يحصل عليها الطالب الواحد تبعاً لتعدد المحكمين والمقدرين وهى أمور تتنافى مع مقتضيات دقة الحكم أو التقدير وموضوعيته.

وفى ضوء ما تقدم يتضح أن هناك حاجة ماسة فى الوقت الحاضر إلى وضع أداة تصلح للاستخدام فى تقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية بحيث تتصف هذه الأداة بالدقة والموضوعية، وسهولة الاستخدام وتحظى بتقبل من جانب العاملين فى كليات التربية، والقائمين على أمر تقييم طلابها أثناء تدريبهم العملى باعتبارها أداة صالحة للاستخدام فى الغرض الذى وضعت من أجله.

القسم الثاني

الدراسات السابقة

مقدمة:

أجريت محاولات عربية متعددة لوضع أدوات تصلح للاستخدام فى تقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية، بيد أنه مما يؤخذ على هذه الأدوات أنها لم تتفق فيما بينها حول ماهية الجوانب والأبعاد التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند تقييم طالب التربية العملية. كما يؤخذ عليها أن أيًّا منها لم يراع الأساليب المنهجية التى تعارف الباحثون على ضرورة اتباعها عند وضع أو تصميم مثل هذه الأدوات، حيث كانت هذه الأدوات فى معظمها تتضمن بنوداً أو أبعاداً غير مترابطة فيما بينها. وبالتالى لم يحظ أى منها بقدر مناسب من الذيوع والانتشار باعتباره أداة مقننة يمكن أن تفى بالغرض المطلوب.

هذا.. بينما أجريت عدة محاولات أجنبية بهدف وضع أدوات لقياس وتقييم أداء طلاب كليات التربية فيما يشار إليه بالتدريب العملى وما يعرف لدينا بمقرر التربية العملية. وهى أدوات تنطلق من تصور واضح لطبيعة وفلسفة عملية التدريب العملى لطلاب كليات التربية. وبعض هذه الأدوات يستخدم كأدوات تشخيصية تتبعية بهدف الوقوف على مدى تقدم طالب التدريب فى اكتساب مهارات التدريس الكفء أو الفعال. وبعضها الآخر يستخدم كأدوات للحكم والتقييم فى نهاية فترة التدريب. وقد روعى فى هذه الأدوات جميعا مواصفات أو متطلبات القياس الجيد، ويتضمن كل منها أبعاداً وجوانب تترابط فيما بينها، ونستعرض فيما يلى نماذج من هذه الأدوات بشىء من التفصيل.

[١] أداة كلية مانكيتو بمنيسوتا:

وضعت هذه الأداة بهدف الاستخدام فى وضع تقرير عن صفات طالب التربية العملية والمهارات التى يستطيع أداءها هذا الطالب، فضلاً عن أشكال السلوك المختلفة التى يقوم بها داخل الفصل. وتستخدم هذه الأداة باعتبارها جزءاً من برنامج التقييم الذى يمر به الطالب فى مقرر التربية العملية. ويتولى ملء هذه الاستمارة المدرس الأصلى الذى يقوم بمعاونة الطالب والإشراف عليه وتوجيهه ويسمى Supervising Teacher . ويصاحب الأداة دليل يوضح للمدرس طرق الملاحظة

وكيفية تسجيل السلوك ونظام تقييمه. ويتضمن هذا النظام مقياساً متدرجاً من خمس نقاط تتفاوت ما بين ممتاز Superior or outstanding وغير كفء أو مقصر Inade-quate, Lacking. وتنقسم الأداة إلى خمسة أقسام فرعية يندرج تحت كل منها صفات معينة ومظاهر محددة من أشكال السلوك الذى يتوقع صدوره من الطالب، وتتضمن هذه الأقسام ما يلى :

أ - الصفات الشخصية والمهنية Personal and professional qualities :

ويندرج تحت هذا القسم صفات الإخلاص والتعاون والمبادأة، وبذل الجهد للتطوير الذاتى، والاستقرار الانفعالى، والصحة الطبية، وسلامة المظهر، والمشاركة الوجدانية للتلاميذ، والاستعداد لتقبل النقد وغير ذلك من صفات.

ب- الجوانب العقلية والمعرفية Intellect :

ويندرج تحت هذا القسم عنصران أحدهما عن الذكاء العام والثانى عن قدر ما لدى الطالب من خلفية تتصل بالمادة العلمية التى يضطلع بمهمة تدريسها.

جـ- مهارات الاتصال : Communication skills

ويندرج تحت هذا القسم مهارات مثل الدقة فى صياغة التعبيرات اللغوية والقدرة على تهجى الكلمات والنطق الصحيح ووضوح الصوت.

د - ضبط الظروف المادية داخل الفصل : Management of physical factors

ويندرج تحت هذا القسم صفات من قبيل قدرة المدرس على تهيئة مكان الدرس والاحتفاظ بنظافته وتوفير الإمكانيات اللازمة للعملية التعليمية.

هـ- ضبط العملية التعليمية : Control over the teaching process

ويندرج تحت هذا القسم مهارات مثل تشخيص حاجات التلاميذ، وتحديد الأهداف التعليمية وصياغتها، واستثارة دوافع التلاميذ، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية، وتقييم التلاميذ وضبط الفصل، والاحتفاظ بالنظام والهدوء فيه، وسلامة استخدام السبورة، وإدارة المناقشة. إلى غير ذلك.

وتفسح هذه الأداة مكاناً للمدرس القائم بعملية التقييم أن يضيف ما يعن له.

ومما يؤخذ على هذه الأداة أنها تتضمن عدداً كبيراً من المهارات والصفات التى يغلب عليها صفة العمومية بحيث تفتقد هذه المهارات والصفات إلى عنصر الإجرائية فى

تعريفها، مما يترتب عليه تعذر تقييمها لدى الطالب المراد تقييمه بقدر مناسب من الدقة والموضوعية.

[٢] أداة جامعة منيسوتا:

وضعت هذه الأداة بمعرفة مكتب التوصيات أو التزكية Bureau of Recom-mendation بجامعة منيسوتا، بهدف الاستخدام فى تقييم طالب التربية العملية وتشخيص جوانب القوة والضعف لديه حتى يؤخذ ذلك فى الاعتبار عند تزكيته للعمل فى مهنة التدريس.

ويتولى المشرف الميدانى Field supervisor على طالب التربية العملية استيفاء هذه الأداة، وقد صيغت عناصرها فى شكل أسئلة يتعين على المشرف أن يجيب عليها بخصوص الجوانب أو الأبعاد موضع التقييم. ويستخدم فى هذه الخطوة مقياس متدرج يتضمن ثلاثة نقاط يختار المشرف من بينها المرتبة التى تعبر عن رأيه.

وتتضمن الأداة أربعة عشر سؤالاً تغطى معظم جوانب الأداء لدى طالب التربية العملية، وتدور هذه الأسئلة حول المظهر العام للطالب، وشخصيته ومدى تأثيرها فيمن حولها، مدى استجابة التلاميذ له، ثباته الانفعالى، وضوح الصوت وتأثيره، قدرة الطالب على التعبير عن نفسه، اتجاهاته نحو نشاط التلاميذ داخل الفصل، الجو الذى يشيعه فى الفصل، قدرته على مواجهة المواقف غير المتوقعة أو الطارئة، سلامة تخطيطه للدرس وتنفيذه له، استخدام المواد التعليمية المعينة، قدرته على المبادأة والتوجيه الذاتى لنشاطه، استجاباته لاقتراحات الآخرين أو انتقاداتهم، استخدامه للوسائل والإمكانيات المتاحة لديه.

وتفسح الأداة مكاناً للقائم بعملية الملاحظة والتقييم كى يكتب فيه آراءه حول ما لم تشتمل عليه الأداة. وحرصاً على توخى الموضوعية تورد الأداة فى هذا المكان الإضافى عدداً من العناصر التى يستطيع القائم بعملية التقييم أن يستند إليها فى توضيح ماهية الأسباب التى استند إليها فى تقييمه للطالب. وتتضمن هذه العناصر مدى ما لدى الطالب من اهتمامات أخرى تتعدى نطاق تخصصه، ومدى التزامه بقيم المدرسة ونظامها، وسلوكه نحو زملائه، الولاء لعمله ورضاءه عنه، وتطلب الأداة من المشرف القائم بعملية التقييم أن يضع حكماً تنبئياً عن مدى كفاءة الطالب فى العمل كمدرس وفعاليته فى عملية التدريس مع إبداء الرأى فيما إذا كان يرى أن الطالب يصلح للعمل كمدرس أم لا. وتنتهى الأداة بطلب بيانات خاصة عن المشرف القائم بعملية التقييم.

[٣] أداة كلية بيمدجى بمنيسوتا: (أداة التزكية) :

تتشابه هذه الأداة من حيث الهدف والتنظيم - وإلى حد كبير - مع أداة جامعة منيسوتا السابق الإشارة إليها، وهى تهدف إلى تقديم وصف موضوعى يتضمن نوعاً من التقييم لصفات طالب التربية العملية والمهارات التى يجيدها. ويتولى استيفاء هذه الاستمارة المدرس المشرف. ويكمن الاختلاف بين هذه الأداة وسابقتها فى أن عناصر التقييم التى تشتمل عليها الأداة الحالية مصوغة فى شكل عناوين، بينما صيغت عناصر الأداة السابقة فى شكل أسئلة يجيب عليها القائم بعملية الملاحظة والتقييم.

وتشتمل الأداة على أربعة عناصر رئيسية يندرج تحت كل منها عدد من العناصر الثانوية، وهذه العناصر الأربعة هى :

أ - مواصفات شخصية Personal qualifications.

ب- مواصفات مهنية Professional qualifications.

جـ- الأساليب الفنية للتدريس Teaching techniques.

د - إدارة الفصل Classroom management.

ويوجد فى نهاية الأداة مكان يطلب من القائم بعملية التسجيل والتقييم أن يفصل ما أجمل القول فيه، وأن يبدى رأيه فى المستقبل التربوى للطالب فى ضوء رؤيته لمستوى أدائه فى الفصل.

وتشترك هذه الأداة مع ماسبقها من حيث عدد من الانتقادات تتلخص فى عدم استطاعة القائم بعملية التسجيل أن يتحرى الموضوعية فى تقييمه لأداء الطالب نظراً لعدم وجود دليل يوضح له ما ينبغى عليه القيام به. ويوضح المقصود بالإصلاحات المستخدمة فيها، فضلاً عن أن كل عنصر من العناصر المتضمنة فى هذه الأداة يندرج تحته عدد من العناصر الثانوية التى يصعب الفصل بينها.

[٤] أداة كلية بيمدجى بمنيسوتا: (أداة التقييم) :

فى الوقت الذى تسعى فيه الأداة السابق الإشارة إليها إلى تقديم تصور موضوعى عن إمكانيات طالب التربية العملية تمهيداً لبدء انخراطه فى ممارسة مهنة التدريس، تهدف الإدارة الحالية إلى تقييم طالب التربية العملية على دورتين : أولاهما فى منتصف فترة التربية العملية، والثانية فى نهاية هذه الفترة.

وتتضمن الأداة الحالية قسمين رئيسيين،يختص أولهما بجوانب شخصية طالب التربية العملية Personal qualities ويختص الثانى بصفته المهنية Professional qualities.

ويندرج تحت كل قسم منها عدد من العناصر. فيندرج تحت القسم الأول من الأداة مجموعة من الصفات الشخصية مثل المظهر الشخصى، والإحساس بالثقة والثبات الانفعالى، والدوافع الشخصية، والاهتمام بالتلاميذ، والإقبال على المادة التى يقوم بتدريسها، ووضوح الصوت وتأثيره فى التلاميذ، سلامة استخدام اللغة شفويًا وكتابيًا، صحة المعلم وحيويته، تقبله للمسئولية. وينتهى هذا القسم بسؤال عام عن شخصية طالب التربية العملية يطلب من القائم بعملية التقييم فيه أن يضع درجة تعبر عن رؤيته الذاتية لسلامة شخصية الطالب موضع التقييم.

أما القسم الثانى من الأداة فهو يتضمن صفات متعددة هى مدى إلمام طالب التربية العملية بمادة تخصصه، سلامة إعداده للدرس، قبوله للاقتراحات والانتقادات، علاقته بزملائه فى العمل، مدى تقبل تلاميذه له وحصوله على احترامهم وقدرته على التقييم الذاتى، وضبط الفصل وسلامة استخدامه لسجلات التلاميذ، ومدى إقباله على مهنة التدريس وتقديره لها.

وينتهى هذا القسم بسؤال عام عن مدى توافر الصفات المهنية لدى طالب التربية العملية، يطلب من القائم بعملية التقييم فيه أن يضع درجة تعبر عن رؤيته الذاتية لمدى توافر الصفات المهنية الخاصة بالمدرس عن الطالب موضع التقييم. ويضع القائم بعملية التقييم تقديراته للطالب بخصوص كل صفة من الصفات التفصيلية المتضمنة فى الأداة على مقياس متدرج من خمس نقاط تبدأ من (أ) وتنتهى إلى (هـ). ويطلب من القائم بعملية التقييم أن يضع دائرة حول الحرف الذى يعبر عن رأيه فى مدى توافر كل صفة من الصفات موضع الاهتمام فى الطالب، وقد أعدت هذه الأداة كى تستخدم بمعرفة المدرس المشرف Supervising teacher ويقصد به المدرس الأصلى الذى يحل الطالب محله فى الفصل.

ويؤخذ على هذه الأداة أمران ؛ يتمثل أولهما فى أن بعض العناصر التفصيلية المتضمنة فيها يمكن أن تنحل إلى عدد كبير من العناصر الفرعية الأخرى. ولا شك أن العمومية فى صياغة عناصر أداة التقييم يفقدها عنصر الدقة والموضوعية من تحقيق الهدف الذى وضعت من أجله. أما الثانى فهو يتمثل فى أن الأداة جاءت خلوا من مكان يتيح للقائم بعملية التقييم فرصة أن يضيف على الأداة ما قد يلاحظه على الطالب من

ملاحظات لا تغطيها الأداة نفسها. ولا شك أن هذه الخاصية - ونعنى بها تخصيص مكان لأية ملاحظات إضافية - تجعل الأداة مرنة وقادرة على تغطية جوانب التقييم.

[٥] أداة جامعة بوردو:

وتتكون هذه الأداة من أداتين فرعيتين تستخدمان معا فى تقييم طالب التربية العملية - وقد صيغت هاتان الأداتان فى شكل يمكن كلا من المشرف الخارجى والمدرس الأصلى من استخدامهما، ويمكن لطالب التربية العملية نفسه استخدامها فى عملية تقييم ذاتى لأدائه.

وفيما يتعلق بالأداة الأولى وتعرف بقائمة التقييم رقم (١) (1) No. Evaluative Checkilist فهى تختص بتقييم الجانب الفنى فى تخطيط وتنفيذ الدرس. وتشتمل على ٣ أقسام فرعية يتدرج تحت كل منها عدة أسئلة يجيب عنها محرر الأداة. ويتناول القسم الأول من هذه الأقسام الثلاثة تخطيط الدرس. ويتطلب الإجابة على ثلاثة أسئلة تتعلق بقدرة الطالب/ المدرس على صياغة الأهداف واختيار المادة التعليمية ومدى مراعاته للحاجات النفسية لتلاميذه وميولهم. أما القسم الثانى من الأداة فهو يتضمن أسئلة تتصل الدرس نفسه من حيث مدى مناسبته لسن التلاميذ، ومدى إقبال التلاميذ على الدرس، ومدى قدرة طالب التربية العملية، على ضبط الفصل ومراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس، ومدى إلمام هذا الطالب بمادة درسه.

هذا بينما يختص القسم الثالث من هذه الأداة بعملية التقييم والمتابعة ويشتمل على أسئلة تستكشف قدرة الطالب على تقييم تلاميذه، ومدى إتاحة الفرصة لهم لممارسة التقييم الذاتى، ومدى ارتباط أساليب التقييم بأهداف الدرس بما يتضمنه الدرس من خبرات وأوجه نشاط تستحث التلاميذ على مواصلة التعلم. ثم فى النهاية موقع الدرس بالنسبة لما سبقه من دروس ومدى ارتباط الخبرات المتعلمة فيه بما سبقها وما يتلوها من خبرات.

وتعتمد الأداة على نظام تقدير يتضمن خمس مراتب أو مستويات متدرجة ما بين (١)، (٥) - ويطلب من محرر الأداة أن يضع دائرة حول الرقم الذى يعكس مستوى سلوك طالب التربية العملية فى الجانب موضع السؤال.

أما الأداة الأخرى وتعرف بقائمة التقييم رقم (٢) Evaluative Checklist No(2) فهى تغطى الجوانب التى تركتها الأداة الأولى فى تقييم طالب التربية العملية. وتنقسم هذه الأداة إلى خمسة أقسام فرعية يتدرج تحت كل منها عدة عناصر تفصيلية.

وتضمن هذه الأقسام قسما يختص ببعض جوانب شخصية طالب التربية العملية - كالمظهر والصحة العامة والصوت وسلامة استخدام اللغة، وثان يختص بجوانب فى شخصيته تناولته الأداة تحت عنوان (الاتجاهات). ويتناول هذا القسم صفات مثل القدرة على المبادأة والتحمس وضبط النفس والتكيف والإبداع وحسن الخط .. إلخ.

وقسم ثالث يختص بتقييم مدى قدرة الطالب على تهيئة مناخ يسمح بالنمو الانفعالى والاجتماعى عند التلاميذ. ويتضمن عناصر تتناول استعداد الطالب / المدرس لأن يتقبل كل تلميذ على ما هو عليه. وقدرته على تخطيط أشكال مختلفة من النشاط التعليمى تفى باحتياجات التلاميذ وميولهم. وتنمية ما لديهم من قدرات وإمكانات، وقدرته على امتصاص أنواع التوتر التى قد تصيب تلاميذه نتيجة للمناقشة الصراعية أو التنافسية. واستخدامه لأنواع من المدح والإطراء من شأنها زيادة دافعية التلاميذ وإتاحة الفرصة لما قد يصدر عن تلاميذه. من نشاط إبداعى وقدرته على أن يشيع جواً من المرح فى الفصل ... إلخ.

أما القسم الرابع فى هذه الأداة فهو يختص بتقييم قدرة الطالب/ المدرس على تهيئة الظروف المادية المناسبة للتعلم. ويقصد بهذه الظروف تلك الشروط الواجب توافرها فى حجرة الدراسة مثل التهيئة والإضاءة والأثاث وسعة الفصل .. إلى غير ذلك..

هذا، بينما يختص القسم الخامس والأخير من الأداة بقدرة الطالب/ المدرس على تقييم تلاميذه. ويتناول هذا القسم عدة عناصر مثل استخدام السجلات المدرسية وإعداد الاختبارات وتطبيقها ... إلخ. وتفرد الأداة مجالا لكى يضيف القائم بعملية التقييم ما قد يعن له من إضافات لم يرد ذكرها فى أقسام الأداة أو مواضيعها التفصيلية.

وتستخدم هذه الأداة نظاما للتقدير يتضمن خمسة مستويات صيغت فى شكل لفظى (أقل من المتوسط - متوسط - فوق المتوسط - ممتاز - لم تسمح الفرصة بملاحظته)، وتوصى التعليمات المرفقة بالأداة (بصورتيها) بضرورة أن تناقش عناصرها بعد تقييم طلاب التربية العملية فى اجتماع يضم الأطراف المشتركة فى تحريرها.

وتشترك هذه الأداة مع الأدوات السابق الإشارة إليها من حيث الافتقاد إلى درجة عظمى يحدد فى ضوئها مستوى أداء الطالب/ المدرس بالنسبة لكل عنصر من عناصر التقييم. كما توصى تعليماتها بأن يقوم القائم بعملية التقييم بإعداد خطاب لتزكية الطالب Letter of Recommendation يشرح فيه موقف الطالب المدرس من العملية التعليمية برمتها ويقدم تقريراً وصفياً وافيا عن اتجاهاته وسلوكه ومدى تعاونه مع غيره من المعلمين والمسئولين عن الإدارة التعليمية.

[٦] أداة كاليفورنيا :

أعـدت هذه القائمـة رابطة معـلمى كاليـفورنيـا The California Teacher's Association لتكون أساسا لتـقييم المعلمين وطلاب التربية العمليـة. وقد ترجمت هذه القائمة إلى عدة أدوات للملاحظة يتم بواسطتها تقييم طلاب التربية العملية. وتضم هذه القائمة عددا لا بأس به من معايير تقييم المعلمين وتعرف الأكفاء منهم Competent .

وتشتمـل القائمة على سـتـة أقسام رئيسيـة يتدرج تحت كل منها عدد من المـعايير وهذه الأقسام هى :

أ - مدى قـدرة المعلم على تهيئة فرص التعلم لتلاميـذه، ويتناول هذا القسم عدة معـايير تفـصيلية منهـا حرص المعلم على الاسـتفـادة من مبادئ علم النـفس التربوى، ومراعاته لحقائق الـنمو وتطبيقه لها فى مواقف التعلم، وتوفـيره للمناخ المناسب والحافز على التعلم فى الفصل وقدرته على التـخطيط للعملية التعليمية واسـتخدامه للإجراءات التشخـيصية والعلاجيـة بكفاءة، وقدرته على تقيـيم تلاميذه، ثم مدى فهمـه وممارسته للعمليات الإدارية اللازمة لضبط الفصل وإدارته ·

ب- مدى قدرة المعلـم على إرشاد تلاميذه وتوجـيههم، ويتناول هذا القـسم عدة معايير تفـصيلية مثل استفـادة المعلم من مبادئ النمو النفسى فى توجيـه تلاميذه وقدرته على تكوين علاقات طيبة مع تلاميذه وقدرته على استخدام مصادر متعددة لجمع بيانات تفيد فى توجيه التلاميذ ·

جـ- قدرة المعلم على معاونة التلاميـذ وتمكينهم من فهم تراثهم الثقافى وتقديرهم له، ويتناول هذا القسم عدة معايير تفصـيلية مثل إدارة الفصل بأسلوب ديمقراطى، تنمية قدرة التـلاميذ على فهم المشكلات الـسياسيـة والاقتصادية والاجـتماعيـة، قدرته على توظيف خبراته الثقافية فى استثارة مـختلف جوانب النمو الثقافى عند التلاميذ، وقدرته على تنمية قدرة التلاميذ على ممارسة الديمقراطية فى شئون حياتهم ·

د - مدى إسهام المـعلم فى بعض أوجه النشاط المدرسى، ويتناول هذا القسم عدة معايير تفـصيلية مثل مساهمـة المعلم في التخطيط لتحقيق الأهداف التـربوية للمدرسة، إحساسه بالمسئـولية نحو التخطيط للنشاط المدرسى، واحتفاظه بعلاقـة طيبة مع مختلف أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة ·

هـ- مسـاهمة المعلم فى خلق عـلاقات طيـبة بين المدرسة والبيـئة: ويتضـمن هذا القسم عدة مـعايير تفصيـلية مثل معرفـة المعلم بمصادر المعلومات المختلفـة عن المجتمع

المحلى، قدرته على كسب أولياء الأمور، إسهامه فى بعض مشروعات الخدمة العامة فى مجتمعه المحلى، التزامه بقيم المهنة فى مناقشة مشكلات المدرسة.

و- مراعاة المدرس لآداب المهنة وتقاليدها، ويتناول هذا القسم عدة معايير تفصيلية مثل قدرة المعلم على إبراز أهمية دوره فى المجتمع المحلى، التزامه بقيم المهنة وأخلاقياتها، مساهمته فى المنظمات والروابط المهنية، حرصه على النمو المهنى فى مجال تخصصه.

وكما سبق القول ؛ فقد أعدت هذه القائمة لتكون أساسا فى تقييم المشتغلين بالتدريس من معلمين وطلاب تربية عملية، ولعل هذا هو السبب فى خلو هذه القائمة من طريقة ما للتقدير واشتمالها على عناصر للتقييم تتعدى حدود الفصل الدراسى. فهى تتناول مختلف المجالات والميادين التى ينبغى للمعلم أن يتحرك فيها داخل المدرسة وخارجها. ولقد تفرع عن هذه القائمة عدة أدوات تستخدم فى تقييم أداء طالب التربية العملية داخل الفصل.

[٧] أداة جامعة نبراسكا :

أعدت هذه الأداة لتستخدم فى تقييم أداء طلاب التربية العملية داخل الفصول الدراسية، وهى تتضمن خمسة أقسام رئيسية ويتدرج تحت كل منها عدة عناصر يختص القسم الأول منها بشخصية الطالب ومظهره (صحته - وصوته - وصراحته - ومرحه .... إلخ)، ويختص القسم الثانى بمهارات التدريس (مثل تحديده للأهداف وتخطيطه للدرس ومهارته فى إلقاء السؤال وتقييمه للتلاميذ... إلخ). ويختص القسم الثالث بإدارة الفصل (مثل ضبط التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية وتوجيه نشاط التلاميذ واستثارة دوافعهم .. إلخ). ويختص القسم الرابع بالصفات المهنية (مثل تعاونه مع زملائه وتقبله النقد وإيجابية اتجاهاته نحو التدريس ونحو التلاميذ ... إلخ)، أما القسم الخامس فيختص بمستواه العلمى (مثل إلمامه بالموضوع الذى يدرسه وسعة أفقه وثقافته واستخدامه للمراجع وقدرته على استخدام اللغة بشكل صحيح ومعبر ... إلخ).

هذا، وتفرد الأداة حيزاً فى آخرها يكتب فيه المشرف القائم بعملية التقييم تقريراً موجزاً عن طالب التربية العملية كمعلم - منطلقاً فى ذلك من نظرة كلية شاملة لشخصية الطالب وأدائه.

أما عن نظام التقدير المستخدم فى هذه الأداة فهو نظام أكثر تعقيداً من نظم التقدير التى اتبعتها الأدوات السابقة - وينقسم هذا النظام إلى خمسة مستويات تبدأ بمستوى ممتاز (A) وتنتهى بمستوى ضعيف جداً (F).

ويشتمل كل مستوى من هذه المستويات الخمسة على عدة مستويات داخلية يمكن للمشرف أن يفرق فيها بين الطلاب المطلوب منه تقييمهم؛ وذلك فى ضوء تقييمه لمستوى أداء كل منهم داخل الفصل الدراسى. وتوضع التقديرات التى ينتهى إليها المشرف بخصوص كل طالب بالنسبة لكل من أقسامها الفرعية ومعاييرها التفصيلية فى مربعات صغيرة تتيح الفرصة لعمل رسم بيانى يوضح العلاقة بين أداء الطالب فى مختلف جوانب التقييم. وفى حالة عدم إمكانية المشرف ملاحظة أحد عناصر التقييم فى أداء الطالب فعليه أن يضع نقطة على السطر الثالث فى المستوى الثالث (C) . ولا تدخل هذه النقطة فى حساب التقييم النهائى. ولكى يتحقق الهدف من هذا الشكل البيانى يطلب من المشرف أن يصل بين النقاط التى يضعها لتقييم طالب التربية العملية. ويكشف هذا الخط عن ماهية العلاقة بين مختلف أشكال الأداء ويستعاض بهذا الخط البيانى عن التقدير الرقمى للأداء.

ومما تجدر ملاحظته أن هذا المنحى ينطوى على مزايا كما أنه ينطوى على عدة أوجه للقصور، فمن مزايا هذا الخط البيانى أنه يوضح مستوى الطالب فى مختلف جوانب الأداء. ويصور العلاقة بين هذه الجوانب فى شكل خريطة بيانية تيسر على القارئ إمكانية إدراك كنه هذه العلاقة. أما عن أوجه القصور فمن أهم ما يوجه إلى هذه الطريقة افتقادها إلى تقدير رقمى يمكن توظيفه أو استخدامه فى مجالات أخرى فضلاً عن تسهيل إمكانية مقارنة الطلاب بعضهم ببعض.

[٨] أداة جامعة يومنج :

تستهدف هذه الأداة تقييم طالب التربية العملية وتقديم تصور متكامل عن مهاراته ومستوى أدائه فى المجالات المختلفة بغرض توجيهه والاستفادة الكاملة من إمكاناته فى العملية التدريسية. وتنص تعليمات الأداة على أن فعالية استخدامها تتوقف إلى حد كبير على مدى فهم مصطلحاتها والاتفاق بين أطراف عملية التقييم على دلالات المفاهيم المتضمنة فيها. كما تنص هذه التعليمات على ضرورة أن تطبق الأداة ثلاث مرات خلال الفصل الدراسى، أى بواقع مرة كل شهر بحيث يكون الهدف فى المرة الأولى والثانية هو توجيه الطالب ومعاونته على تعديل سلوكه وتطوير أدائه داخل الفصل. أما المرة الثالثة فهى تتم فى آخر الفصل الدراسى وتستهدف تقييم الطالب وإعطاءه درجة معينة فى مادة التربية العملية تضاف إلى الدرجة التى تعطى للطالب بواسطة المشرف الجامعى.

وتنبه الأداة إلى ضرورة عقد اجتماع فى بداية فترة التربية العملية يتم فيه عرض هذه الأداة ومناقشتها وتعريف الطالب بأبعاد التقييم المتضمنة فيها.

وتتضمن هذه الأداة سبعة مجالات للتقييم ؛ يختص أولها بالجانب الشخصى تحت اسم Personal equipment ويتناول المظهر والصحة العامة والصوت والقدرة على التكيف. ويختص ثانيها بالجانب الاجتماعى تحت اسم Social equipment ، ويتناول مدى يقظة الطالب وصراحته واهتماماته العامة والمشتركة. ويختص ثالثها بالقيادة تحت اسم Leadership . ويتناول قدرة الطالب على المبادأة وإمكانية الاعتماد عليه والعدالة والقدرة على ضبط النفس وغيرها . ويختص الرابع بالاتجاهات المهنية تحت اسم -fes sional attitudes ويتناول مدى ما يظهره الطالب من ولاء للمهنة واستعداد للتعاون مع الآخرين فيها، ومدى تحمسه للتدريس واستجابته للنقد. أما الجانب الخامس فيختص بالاستعداد العلمى ومدى ما لدى الفرد من معارف وعلوم تحت اسم Scholarship ويتناول مدى إلمام الطالب بمادة تخصصه وسلامة استخدامه للغة وسعة معلوماته وإعداده المهنى Breadth of knowledge. والجانب السادس يختص بإدارة الفصل تحت اسم Classroom management، ويتناول القدرة على ضبط الفصل والقدرة على التنظيم ومراعاة الحاجات الفردية وغيرها. أما الجانب السابع والأخير فيختص بأسلوب التدريس ويتناول تحديد الأهداف وتخطيط الدرس وفن السؤال والاستخدام الأمثل لوقت الحصة .

وقد أعدت هذه الإدارة كى يستخدمها المدرس الأصلى وهو ما يعرف بالمدرس المشرف. بينما أعدت صورة أخرى للتقييم تسمىRating sheet يستخدمها المشرف الجامعى لملاحظة وتقييم أداء طلاب التربية العملية . وفى نهاية الفصل الدراسى يؤخذ متوسط درجة الطالب على الأداتين وتصبح هذه هى درجته النهائية فى مادة التربية العملية .

[٩] أداة جامعة ستانفورد:

قدم دوايت ألن Dwight Allen (١٩٦٦) فكرة التدريس المصغر - Micro Teaching - للأوساط التربوية، وقد ذاعت هذه الفكرة واستخدمت بعد ذلك على نطاق واسع فى ملاحظة أشكال الأداء وتقييمها وفى برامج التدريب المختلفة ومنها تدريب طلاب التربية العملية . وقد حدد ألن ١٩٦٦ معايير تقييم أداء طلاب التربية العملية فى المرحلة الثانوية كى تؤخذ هذه المعايير فى الاعتبار فى برامج إعدادهم وتدريبهم خاصة عند استخدام التدريس المصغر، وتشتمل هذه المعايير على أربعة عشر قسما يتناول كل منها جانبا من جوانب تقييم طالب التربية العملية، اشتمل كل جانب منها على عدة بنود تفصيلية، وتتضمن هذه الجوانب الأربعة عشر ما يلى :

١ - **إعداد وتوزيع التكليفات أو التعيينات Making assignments** ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب المدرس على إعداد الواجبات والتكليفات وشرح أهدافها وإجراءاتها للتلاميذ ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

٢- **مراقبة التكليفات أو التعيينات فى Monitoring in class assignment** ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على توجيه التلاميذ فى أداء واجباتهم ومراقبة أدائهم، وتهيئة المناخ العلمى الصحيح لممارسة هذه الواجبات .. إلخ.

٣- **إعداد الاختبارات وتنفيذها Testing procedures** ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على بناء الاختبارات والإعداد لها وتطبيقها والاستفادة من نتائجها.

٤- **تنفيذ الوحدات الدراسية Introducing a unit** ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على توضيح أهداف الوحدة الدراسية للتلاميذ، واستشارتهم لتنفيذها، وتحديد مسئولية كل منهم، واستخدام المتاح من المواد والأنشطة التعليمية ثم تقييمها.

٥- **تلخيص الوحدة Summarizing a unit** ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على الربط بين الوحدة الدراسية وما سبقها من وحدات، وتقصى آثارها فى العملية وتحديد المستوى التحصيلى لتلاميذه فيها والتمهيدى لما يليها من وحدات.

٦- **المحاضرة The Lecture** ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على المحاضرة ومعرفته لمزاياها وحدودها، والمناسبات التى تصلح فيها وتلك التى لا تصلح لها، وسلامة استخدامه للغة ومفرداتها، وتكييف أسلوب المحاضرة لظروف الدارسين والاحتفاظ بانتباههم فترة طويلة ثم قدرته على توفير الظروف المادية المناسبة (مثل الإضاءة والمقاعد والتدفئة ومستلزمات المحاضرة).

٧- **قيادة المناقشة Teacher -led discussion** ويتضمن هذا الجانب المهارات الأساسية اللازمة للمناقشة ومدى توافرها عند طالب التربية العملية. ومن هذه المهارات تحديد الموضوع الرئيسى والموضوعات الفرعية للمناقشة وإثارة الأسئلة وتلخيص حصاد المناقشات وإبراز وجهات النظر الأخرى.

٨- **العمل مع المجموعات الصغيرة Small group work** ويتضمن هذا الجانب المهارات الأساسية اللازمة للعمل مع المجموعات الصغيرة ؛ مثل تقسيم الفصل إلى مجموعات وتحديد موضوعات المناقشة، وتهيئة الظروف المناسبة لعمل هذه المجموعات وتزويدها بالمواد التعليمية والمطبوعات المختلفة، والوقوف على مستوى التقدم الذى تحققه كل مجموعة، وتحقيق التكامل بين النتائج التى تتوصل إليها كل منها ثم استثارة التلاميذ لبذل أقصى جهدهم فى هذا العمل.

٩- استخدام الوسائل السمعية والبصرية Using Audio - Visual Aids ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على اختيار الوسائل المناسبة وسلامة استخدامه لكل منها ومهارته فى إدارة الوسائل الفنية والمعقدة فيها وقدرته على إحلال بدائل لها فى حالة عدم توافرها. ثم قدرته على توظيف هذه الوسائل توظيفاً سليماً بحيث لا يطغى على عمليتى التعليم والتعلم.

١٠- استخدام التقارير الشفهية Using oral reports ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على اختيار الموضوعات التى يدور حولها التقرير الشفهى، وتحديد دور كل تلميذ فيها. وتدريب التلاميذ على استخدام الوسائل السمعية والبصرية فى عرض تقاريرهم والاستقرار على معايير معينة لتقييم أساليب التلاميذ ... إلخ.

١١- تفريد التكليفات Individualized assignment : ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على تشخيص نواحى القوة والضعف عند تلاميذه والتفكير فى أنماط مختلفة. من التدريس تلائم مستويات التلاميذ المختلفة وتهيئة المناخ المناسب لقدرات التلاميذ المتفاوتة. ثم تحديد معايير الأداء المختلفة التى يمكن فى ضوئها تقييم كل تلميذ وتحقيق الاتساق بين قدرة التلميذ على الدراسة والتكليفات التى تعطى له.

١٢- حل المشكلات عن طريق الاستقراء Problem solving (by The inductione te-chinque) ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على تحديد المشكلة بوضوح بمساعدة التلاميذ وكذلك تعرف أو مساعدة التلاميذ على تعرف المهارات والمفاهيم والمبادئ اللازمة لمعالجة هذه المشكلة. تزويدهم بالمواد والمقترحات والمصادر، وتدريبهم على فرض الفروض والتحقق من صحتها وتصور ماهية الحلول المناسبة ثم تقييم هذا كله.

١٣- مراجعة الواجبات وتصحيح التكليفات Revisions and correction of assigments ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على إعادة النظر فى الأهداف. والتكليفات وتدريب التلاميذ على ذلك، وتزويدهم بوجهة نظره باستمرار. والتأكد من ومدى تحقق الأهداف وتقديم التوضيحات اللازمة لها عندما تدعو الضرورة إلى ذلك ثم الاحتفاظ بسجلات للأداء.

١٤- المناقشات العامة أو الجماعية Panel discussion : ويتضمن هذا الجانب قدرة الطالب على التخطيط والمناقشة الجماعية ومراعاة مستوى التلاميذ المتناقشين. وإثارة اهتماماتهم فيها. والتأكد من أن التلاميذ لديهم ما يقولونه فى المناقشة. وتوزيع الأدوار عليهم، ثم قدرته على ضبط الفصل أثناء المناقشة وتقييمها.

هذا . . وينتهى كل جـانب من الجوانب الأربعة عشر ببـيانات يطلب من الملاحظ استـيفاءها، وتتضـمن هذه البيانات اسم القـائم بالملاحظة وتاريخ الملاحظة واسم طالب التربية الـعملية ثم طلب إعطاء تقدير عـام للطالب من بين ثلاثة تقديرات مقـترحة هى (ممتاز Superior ، ومقبول Satisfactory ، وضعيف Unsatisfactory) ثم يفرد للملاحظ حيزا كى يكتب فيه أية تعليقات يرى إضافتها ·

وما تجدر ملاحظته أن المغزى الذى يكمن وراء طلب هذه البيانات تحت كل جانب من جوانب التـقييم الرئيـسية يتلخص فى إعطاء الملاحظ فـرصة الدخول أكثـر من مرة لطالب التربية العملية بغية تقييمـه فى جانب معين والتركيز عليه. ثم تجميع هذا كله فى صورة تقدير عام يستند إلى ما لوحظ فى كل جانب من جوانب التقييم·

وكما سبق القول تشتمل هذه الجوانب على معايير معينة يتم فى ضوئها تقييم أداء طلاب التربية العملية· ومن ثم، فهى تفـتقد إلى نظام رقمى للتقدير· ولا شك أن هذا النظام الرقـمى - ونعنى به إعطاء درجة لكل عنصـر من عناصر التـقيـيم - يؤدى عدة وظائف هامة، من بينهـا التمكين من تعرف مـواطن القوة والضعف عند طلاب التـربية العملية. والتمكـين من مقارنة أدائهم بعضهم ببعض. وتوظيف هذه الدرجـة فى التقييم العام للطالب. ثم معرفـة الوزن النسبى لأهمية كل عنصر من عناصر التـقييم والوقوف على مظاهر الاهتمام فى تقييم طالب التربية العملية·

خلاصـة وتعقيب

يتضح من العرض السابق للعديد من الأدوات التى وضعت بهدف الاستخدام فى تقييم أداء المعلمـين وطلاب التربية العملية أن هذه الأدوات تتـباين فيما بـينها من حيث ماهية الجـوانب، والأبعاد التى ينبغى أن تؤخذ فى الاعـتبار عند تقييم أداء القـائم بعملية التدريس. كمـا تتباين هذه الأدوات فيمـا بينها من حيث كيـفية صياغة الـبنود المتضمنة فيها· ففى الوقت الذى تميل فيه بعض الأدوات إلى استخدام بنود فضفاضة يغلب عليها صفة العمومية (مانكيتو، بيمدجى (أداة التـزكية، أداة التقويم، نبراسكا)، يتجه بعضها الآخر إلى اسـتخـدام بنود واضحة التـحديد (منيـسوتا، بوردو، كـاليفورنيـا، يومنج، ستانفورد)، ومن المعروف فى مجال القـياس النفسى والتربوى أن وضوح المقصود بالبند وسلامة تحديد ما ينطوى عليه من معان يسهل على القائم بعملية التقييم إمكانية التوصل إلى أحكام تتصف بالدقة والموضوعية·

كما يتضح من هـذا العرض أن الأدوات المستخدمة فى عمليـة تقييم أداء المعلمين وطلاب التربية العـملية تختلف فيما بينهـا من حيث القائم بعملية التقـييم، ففى الوقت

الذى يعتمد فيه قسم من هذه الأدوات على تقييم المدرس الأصلى (مانكيتو، بيمدجى، يومنج، كاليفورنيا)، يعتمد قسم ثان على تقييم المشرف الميدانى المكلف بعملية التقييم من قبل الجامعة (مينيسوتا، نبراسكا، ستانفورد)، بينما يتجه قسم ثالث من هذه الأدوات إلى الجمع بين الأسلوبين حيث يتطلب ضرورة وجود تقديرين لكل طالب - بحيث يضع مدرس الفصل أحد هذين التقديرين، ويضع التقدير الثانى مشرف خارجى يكلف بعملية التقييم من قبل الجامعة (يومنج، بوردو).

ويتضح من العرض السابق الإشارة إليه أن غالبية الأدوات التى وضعت بهدف الاستخدام فى تقييم أداء المعلمين وطلاب التربية العملية تميل إلى الاعتماد على التقديرات الوصفية بدلا من التقديرات الرقمية. ولا شك أن التقدير الرقمى يكفل مؤشرا أكثر دقة لمستوى أداء القائم بعملية التدريس، ويكفل إمكانية مقارنة الطلاب بعضهم ببعض، ويسهل عملية تتبع وتشخيص مدى ما يحرزه الطالب من تقدم عبر مختلف مراحل انخراطه فى عملية التدريس.

وعلى الرغم مما يوجد بين مختلف الأدوات السابق الإشارة إليها من تباين من حيث الجوانب والأبعاد المتضمنة فيها كأدوات تستخدم فى تقييم أداء المعلمين وطلاب التربية العملية، فإن هذه الأدوات تتفق فيما بينها على أن هناك عدة جوانب وأبعاد تبدو ذات أهمية كبيرة فى هذا الصدد. وهذه الجوانب يمكن تصنيفها فى خمسة جوانب على النحو التالى :

الجانب الأول :يتصل بالمواصفات الشخصية للمدرس.

الجانب الثانى : يتصل بالمواصفات المهنية الفنية.

الجانب الثالث :يتصل بالمواصفات الخاصة بالتدريس كعملية.

الجانب الرابع :يتصل بالمواصفات الخاصة بالعلاقات بين المدرس وتلاميذه.

الجانب الخامس: يتصل بالمواصفات الخاصة بقدرة المدرس على التنظيم.

من هذا المنطلق، وفى ضوء كل ما تقدم .. شرع الباحثون الحاليون فى تصميم أداة عربية لتقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية بحيث تتلافى هذه الأداة - قدر الإمكان - المحاذير والانتقادات التى تستخدم فى هذا المجال.

القسم الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

قام الباحثون الحاليون بعدة خطوات توصلوا من خلالها إلى صورة مبدئية للمقياس موضع الاهتمام فى الدراسة الحالية، واستخدموا مجموعة كبيرة من طلاب كليات التربية فى أربع جامعات مصرية فى الدراسة الخاصة بإعداد هذا المقياس فى صورته النهائية. وتطلب الأمر ضرورة اتباع إجراءات معينة يمكن من خلالها التحقق من صدق المقياس ووجود قدر مناسب من التماسك الداخلى بين البنود المتضمنة فى كل جانب من جوانبه والجوانب المتضمنة فى المقياس ككل - وهى خطوات وإجراءات تمخضت عن أداة مقننة تصلح للاستخدام فى تقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية.

وقد يبدو من المفيد أن نتعرض لكل من هذه الخطوات والإجراءات بشىء من التفصيل.

أولاً: إعداد المقياس فى صورته المبدئية:

قام الباحثون بجمع عدد من العبارات التى يرون أنها ترتبط بعملية التدريس أو بالمهارات والمتطلبات اللازم توافرها فيمن ينخرط فى سلك هذه العملية. وقد تم الحصول على هذه العبارات من مصدرين أساسيين. المصدر الأول: يتمثل فى البنود المتضمنة فى كل من الأدوات السابق الإشارة إليها وهى أدوات تستخدم بصورة مختلفة في تقييم أداء المعلمين وطلاب كليات التربية داخل المدرسة بصفة عامة وداخل الفصل الدراسى بصفة خاصة. أما المصدر الثانى: فيتمثل فى المعلومات التى جمعها الباحثون نتيجة إجراء استفتاء مفتوح الطرف open-ended questonnaire على مجموعة من المتخصصين فى مجالات التربية كالمناهج وطرق التدريس وعلم النفس التعليمى والصحة النفسية. ومجموعة محدودة من الموجهين الأوائل والموجهين ومديرى المدارس الإعدادية والثانوية، حيث كان يطلب من هؤلاء المتخصصين وذوى الخبرة فى مجال التربية والتعليم تحديد ماهية المهارات والمتطلبات اللازمة للنجاح فى مهنة التدريس.

توصل الباحثون إلى مجموعة كبيرة من العبارات، بلغت (١٩٨) مائة وثمان وتسعين عبارة - استبعدت منها بعض العبارات بسبب الغموض أو التكرار، وأصبح

الباقى (١٣٧) مائة وسبع وثلاثين عبارة تعكس مجتمعه المهارات والمتطلبات اللازمة للنجاح في مهنة التدريس.

عرضت العبارات السابقة - وهى مائة وسبع وثلاثون عبارة- على ثلاثة محكّمين يحمل أولهم درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية تخصص صحة نفسية، ويحمل الثانى درجة دكتوراه الفلسفة فى التربية تخصص مناهج وطرق تدريس، ويحمل الثالث درجة دكتوراه الفلسفة فى علم النفس، وذلك بهدف تحديد العبارات غير محددة المعنى وتلك التى تحمل أكثر من معنى أو يصعب ملاحظتها داخل المدرسة أو الفصل الدراسى - كى يتم استبعادها من الصورة المبدئية للمقياس المقترح.

اختيرت العبارات التى أجمع المحكّمون الثلاثة على وضوح معناها، وسلامة تعبيرها عن المهارات والمتطلبات اللازمة للنجاح فى مهنة التدريس، وقابليتها للملاحظة داخل المدرسة أو داخل الفصل الدراسى. وقد بلغ عدد هذه العبارات (٨٣) ثلاثا وثمانين عبارة، قام الباحثون بتنظيمها وفق الجوانب الخمس التى أجمعت المحاولات السابقة على ضروورة توافرها فى أية أداة يمكن أن توضع لتقييم أداء المعلمين وطلاب التربية بالعملية. وهذه الجوانب الخمس هى :

١- الجانب الشخصى.

٢- الجانب المهنى - الفنى.

٣- الجانب الخاص بالتدريس كعملية.

٤- الجانب الخاص بالعلاقة بين المدرس وتلاميذه.

٥- الجانب الخاص بقدرة المدرس على التنظيم.

وفيما يتعلق بالجانب الخاص بالتدريس كعملية، فقدساير الباحثون الحاليون التقسيم الذى التزم به كثير من الأدوات التى وضعت لتقييم أداء المعلمين وطلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية وهو تقسيم يذهب إلى تقسيم عملية التدريس إلى ثلاث مراحل هى: مرحلة إعداد الدرس ومرحلة تنفيذه ثم مرحلة تقييم الناتج التعليمى، وهى ثلاث مراحل متداخلة بالطبع.

ويوضح الجدول التالى الوضع المبدئى لعدد البنود المتضمنة فى كل جانب من جوانب المقياس.

جـدول رقـم (١)
يوضح الوضع المبدئى لعدد البنود المتضمنة
فى كل جانب من جوانب المقياس

الجانب	عدد البنود	
أولا: مواصفات شخصية		١٧
ثانيا: متطلبات مهنية - فنية		١٦
ثالثا: متطلبات خاصة بعملية التدريس	٦	٣٢
(أ) مرحلة إعداد المدرس	٦	
(ب) مرحلة تنفيذ الدرس	٩١	
(جـ) مرحلة تقييم الناتج التعليمى	٧	
رابعا: متطلبات خاصة بالعلاقة مع التلاميذ		٧
خامسا: متطلبات خاصة بالقدرة على التنظيم		١١
جملة عدد البنود		٨٣

وقد لاحظ الباحثون أن اللائحة الخاصة بكليات التربية توصى بضرورة أن تكون درجات الطالب فى مادة التربية العملية مشاركة بين المشرف المكلف بعملية التقييم من قبل الكلية ومدير المدرسة التى يتلقى فيها الطالب تدريبه الميدانى على مهنة التدريس - على أساس تخصيص (٨٠) ثمانين درجة للمشرف و (٢٠) عشرين درجة لمدير المدرسة.

ولما كان المقياس الحالى المقترح لتقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية يتضمن بنودا تغطى مهنة التدريس بكليتها وشمولها، وهى بنود تتضمن مظاهر سلوكية كثيرة ومتشعبة تتجاوز حدود قدرة مدير المدرسة على ملاحظتها وتتبعها بهدف

تقييم الطالب/ المدرس فيما يتعلق بكل منها، وضمانا لدقة التقييم وموضوعيته، فقد رأى الباحثون ضرورة وضع صورة مختصرة من نفس المقياس، تتضمن بنودا قابلة للملاحظة والتتبع والقياس من جانب مدير المدرسة، وبالتالى، قاموا بإعداد الصورة (ب) من المقياس. وهى صورة تضم (٢٠) عشرين بندا تعبر مجتمعة عن المواصفات أو المتطلبات الشخصية والمهنية والفنية ذات الأهمية من وجهة نظر مدير المدرسة (ملحق (٢) الصورة (ب) من المقياس).

وعلى هذا النحو توصل الباحثون إلى وضع صورتين من المقياس المقترح لتقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية، تعرف أولاهما بالصورة (أ)- وهى تستخدم بمعرفة المشرفين المكلفين بمتابعة وتوجيه وتقييم طلاب كليات التربية أثناء تدريبهم الميدانى وتعرف الثانية بالصورة (ب) وهى تستخدم بمعرفة مديرى المدارس التى يتلقى فيها هؤلاء الطلاب تدريبهم.

وقد ارتأى الباحثون ضرورة استخدام المنحى الرقمى إلى جانب المنحى الوصفى، وذلك فى التقديرات التى توضع عن طريق استخدام المقياس المقترح بصورتيه. وعلى هذا، فقد وضع أمام كل بند خمس فئات للتقدير هى (أ)، (ب)، (جـ)، (د)، (هـ). وتشير هذه الفئات إلى تقديرات « ممتاز ، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف»، وذلك من الفئة (أ) إلى الفئة (هـ) على الترتيب. وتترجم هذه التقديرات الوصفية إلى تقديرات رقمية على أساس تخصيص الأرقام (٤)، (٣)، (٢)، (١)، (صفر) وذلك من تقدير ممتاز إلى تقدير ضعيف على الترتيب.

وكان يطلب من القائم بعملية التقييم قراءة كل بند من بنود المقياس بدقة ثم يضع علامة (✓) أمام واحدة من فئات التقدير الموضوعة أمام كل بند بحيث تعكس العلامات الموضوعة أمام البنود رأى القائم بعملية التقييم فى مدى أو درجة وفاء طالب/ طالبة التربية العملية بما تنطوى عليه هذه البنود أو يتصل بها من سلوك ونشاطات أثناء قيامه/ أو قيامها بعملية التدريس داخل حجرة الدراسة أو خلال الاضطلاع بما تتطلبه هذه العملية من أدوار والتزامات ومسئوليات خارج نطاق هذه الحجرة.

ثانياً : العينة المستخدمة :

استخدم الباحثون فى إعداد المقياس الحالى مجموعة كلية قوامها (٣٢١٢) طالبا وطالبة، من بين المقيدين والمقيدات بالسنتين الثالثة والرابعة فى أربع كليات للتربية تنتمى إلى أربع جامعات مختلفة[١] . وفيما يلى جدول يوضح مصادر العينة وعدد الأفراد الذين اختبروا من كل مصدر.

جدول رقم (٢)

يوضح مصادر العينة المستخدمة فى إعداد مقياس عين شمس لتقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية وعدد الطلاب الذين اختيروا من كل مصدر

الشعبة / الكلية	رياضيات	أحياء	طبيعة وكيمياء	إنجليزى	فرنسى	تاريخ	جغرافيا	فلسفة	لغة عربية	المجموع
التربية/ جامعة عين شمس	١٢٩٢	١٢٩٣	١٢٩٣	١٢٩٣	-	-	-	١٩٦	٨٧	١٢٩٣
التربية / جامعة المنوفية	٨٩٤	٨٩٤	٨٩٤	٨٩٤	-	١٩٨	-	-	-	٨٩٤
التربية / جامعة طنطا	٩٦	٩٦	٩٦	٩٦	٤٠	-	-	١٥	١٥٠	٩٦
التربية / جامعة المنصورة	٦٥	٦٥	٦٥	٦٥	-	-	-	-	٦٥	٦٥
المجموع	٣٢١٢	٣٢١٢	٣٢١٢	٣٢١٢	٤٠	١٦٨	-	٤٤٦	٤٠٢	٣٢١٢

(١) يشكر الباحثون كلا من أ.د. عبد السلام عبد الغفار عميد تربية عين شمس. أ.د. إبراهيم مطاوع عميد تربية طنطا أ.د. سيد خير الله عميد تربية المنصورة. أ.د. سعد النجار المشرف على تربية شبين الكوم لترحيبهم بفكرة هذه الأداة وتسهيل متطلبات إجرائها فى الكليات التى يضطلعون بمسئولية إدارتها (كانت هذه المناصب وقت تطبيق الدراسة).

القسم الرابع

تحليل البيانات، صدق المقياس

مقدمة :

يقصد بصدق الأداة صلاحية هذه الأداة لقياس الجانب الذى تدعى قياسه. وقد أصبح من الأمور المسلم بها فى مجال القياس النفسى والتربوى أنه كلما تعددت الطرق المستخدمة فى التحقق من صدق الأداة، كان ذلك مدعاة لقدرة أكبر من الثقة فى هذه الأداة، ومؤشرا على قدرتها على قياس الجانب موضع الاهتمام فيها.

وقد استخدم الباحثون عدة إجراءات للتحقق من صدق المقياس المقترح استخدام صورتيه فى تقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية. وتتضمن هذه الإجراءات التحقق من الصدق الظاهري Face validity للمقياس وصدق بنائه أو تكوينه Construct validity وصدقه التلازمى Concurrent validity وفيما يلى تفصيل لما أتبعه الباحثون من إجراءات فى هذا الصدد :

١- الصدق الظاهرى للمقياس:

قام الباحثون بعرض الصورة (أ) من المقياس المقترح على مجموعة من المحكمين تضم (٣٠) عضوا من الموجهين الأوائل لمختلف المواد بوزارة التربية والتعليم، كما قاموا بعرض الصورة (ب) من نفس المقياس على مجموعة أخرى من المحكمين تضم (٣٠) عضوا من مديرى المدارس الإعدادية والثانوية. وكان يطلب من أعضاء هاتين المجموعتين إبداء الرأى فى مدى صلاحية البنود المتضمنة فى كل من صورتى المقياس لتحقيق الهدف الذى وضعت من أجله، مع استطلاع آرائهم فى مدى وضوح صياغة هذه البنود وقابلية كل منها للملاحظة فى مجال مهنة التدريس.

وفى ضوء ما أبداه أعضاء كل من هاتين المجموعتين من آراء وملاحظات أعاد الباحثون النظر فى البنود المتضمنة فى كل من صورتى المقياس، وأعادوا صياغة بعض البنود المتضمنة فى كل من هاتين الصورتين بما يتمشى مع الآراء والملاحظات التى أبديت من جانب أعضاء مجموعتى المحكمين.

٢- صدق بناء المقياس أو تكوينه:

توصل الباحثون إلى البيانات الخاصة بهذا النوع من الصدق عن طريق إعداد مصفوفات معاملات ارتباط صفرية توضح كل منها معاملات الارتباط البينية Intercorrelations بالنسبة للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل من البنود المتضمنة فى كل قسم من أقسام الصورة (أ) من المقياس وغيره من البنود المتضمنة فى نفس القسم. وكذلك معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة فى كل بند من البنود المتضمنة فى القسم ودرجاتهم الكلية فى هذا القسم. ثم قام الباحثون بعد ذلك بإيجاد معاملات الارتباط البينية بالنسبة للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل من الأقسام المتضمنة فى المقياس ودرجاتهم فى المقياس ككل. وفيما يلى بيان بما توصل إليه الباحثون فى هذا الصدد.

(أ) بالنسبة للقسم الأول : (المواصفات الشخصية) كان هذا القسم فى الصورة الأصلية المقترحة للمقياس يتضمن (١٧) سبعة عشر بندا. وفيما يلى يوضح الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط البينية بالنسبة للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل من هذه البنود السبعة عشر، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل بند من هذه البنود من ناحية ودرجاتهم الكلية فى هذا القسم من ناحية أخرى.

جدول رقم (٣)

يوضع معاملات الارتباط البينية بالنسبة للبنود المتضمنة فى القسم الأول من المقياس

	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨
١	,٦٠٤	,٥٤٢	,٥٠١	,٥٢٢	,٤٣٣	,٤٤٠	,٤٢٤	,٤٢٩	,٣٦٥	,٤٠٠	,٤٨١	,٣٧٥	,٣٨٩	,٤٢٩	,٢٦٥	,٣٩٥	,٦٢٩
٢	-	,٥٢٢	,٥٦٧	,٥٨٢	,٤٣٥	,٤٨٤	,٤٩٦	,٤٦٧	,٣٥٢	,٤٢٦	,٥٥٦	,٣٩٣	,٤٤٤	,٥٠٠	,٥٢٩	,٤٩١	,٦٦٠
٣		-	,٤٤١	,٥١٤	,٤١٤	,٤٥٨	,٤٧٨	,٥١٦	,٣٢٧	,٤٠٢	,٤٨٩	,٣٩٧	,٣٩٨	,٤٢١	,٤٢٧	,٣٥٦	,٦١٣
٤			-	,٥٧٧	,٤١٨	,٤٢٥	,٤٣٤	,٤٧٢	,٣٢٩	,٣٥٤	,٤٥٣	,٣٤٨	,٣٨٠	,٤٦٧	,٤٥٩	,٣١٥	,٦٠٨
٥				-	,٥٥٥	,٥٥٢	,٥١٧	,٥٣٣	,٣٨٦	,٤٨٦	,٥٥٩	,٤٤٢	,٤٤٩	,٤٨٨	,٥١٢	,٦٨٦	,٦٩٢
٦					-	,٤٢٩	,٥٥٤	,٤٠٨	,٤٦٥	,٤٠٣	,٤٧٠	,٤٢١	,٤٩٦	,٤٣٧	,٤٣١	,٤٦٧	,٦٥٢
٧						-	,٠٦٨	,٠٨٩	,١٢١	,٠٦١	,١٠٣	,٠٩٤	,٠٩٥	,٠٣٧	,٠٤٧	,٠٦٨	,٠٢٠
٨							-	,٥١٢	,٣٩٨	,٤٦٩	,٥١٨	,٥٤٠	,٥٤٢	,٤٦٧	,٥٤٩٣	,٣٧٧	,٦٦٨
٩								-	,٠٤٨	,٠٣٤	,٠٥٨	,٠٣٤	,٠٩٥	,٠٧٠	,٠٥٢	,٠٢٨	,٠٣١
١٠									-	,٥٧١	,٤٢٠	,٤٢١	,٤١٤	,٣٣٩	,٣٢٦	,٤٣٢	,٥٦٢
١١										-	,٤٥٠	,٤٤٨	,٤٧٥	,٤٣٢	,٤٢٤	,٤٠١	,٦٣٩
١٢											-	,٥٠٥	,٤٧٣	,٥١٧	,٥٣٢	,٤١٨	,٦٧٩
١٣												-	,٥٠٦	,٤٠٣	,٤٢٦	,٣٩١	,٦١٨
١٤													-	,٠٤٦	,١٣٥	,٠٧٣	,٠٢٣
١٥														-	,٥٥٧	,٤٥٨	,٦٥٤
١٦															-	,١٣٠	,٠٧٠
١٧																-	,٠٥٨
١٨																	-

ويتضح مـن الجدول السابق أن هنـاك خمسـة بنود تبدو غـير ذات عـلاقات دالة بالدرجة الكـلية على هذا القسم مـن المقياس، وهذه البنود تحـمل أرقام (٧) « سـلامة اتجاهات الطالب/ الطالب نحو عملية الإشراف عليه فى التربية العملية» (٩)، الإخلاص فى المهنة والتفانـى فيها،« (١٤) » القدرة على الإحـساس بمشاعر التلامـيذ بشكل عام، «(١٦)» الحيوية والنشاط فى أداء العمل " (١٧) " التقدير الصائب للأمور" .

كما يتضـح من نفس الجدول أن معاملات ارتباط كل بند من هذه البنـود الخمسة مع غيره من البنود المتضـمنة فى نفس القسم تبدو غير ذات دلالة إحصائيـة أو منخفضة فى معظمها. مما يمكن مـعه القول أن كلا من هذه البنود الخمسـة لا يتماسك داخليا مع هذا القسم ككل. ومن ثم، فقد ارتأى الباحثون ضرورة استبعاد هذه البنود من المقياس. وترتب على ذلك انخفاض عدد بنود هذا الـقسم من (١٧) بندا إلى (١٢) بندا. وجميع هذه البنود الأخيرة ذات معاملات ارتباط موجبة ودالة مع الدرجة الكلية للقسم الأول من المقياس

(ب) بالنسـبة للقـسم الثـانى : (المتطلبـات المهنية - الفنيـة) كان هذا القـسم فى الصورة الأصلية المقترحة للمقياس يتضمن (١٦) بندا.

وفيمـا يلى يوضح الجدول رقم (٤) معامـلات الارتباط البينية بالنسـبة للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل بند من هذه البنود الستة عشر، وكذلك معاملات الارتباط بـين الدرجات التى حـصل عليهـا أفراد العينـة على كل بند من هذه البنود من ناحية، ودرجاتهم الكلية فى هذا القسم من ناحية أخرى.

جدول رقم (٤)

يوضح معاملات الارتباط البينية بالنسبة للبنود المتضمنة في القسم الثاني من المقياس

	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧
١	,٦١٧	,٤٩١	,٥٣٤	,٥٥٧	,٦٣٦	,٦٤٨	,٤٠٤	,٥٣٩	,٤٣٨	,٣٥٠	,٣٩٣	,٤٣٩	,٤٤٥	,٣٥٥	,٣٤٦	,٦٥٠
٢	-	,٦٢٢	,٥٧٧	,٥٤٩	,٦١٧	,٦٠٠	,٣٦٣	,٥٩٤	,٤٣٣	,٤٢٢	,٤٥٣	,٤٧٩	,٤٤٢	,٣٨٥	٣٦٧	,٦٨٠
٣		-	,٥٢٢	,٥٢٣	,٥١٥	,٤٣٣	,٤٩٧	,٤٦٢	,٥٠٠	,٥٨٥	,٤٧٦	,٤٤١	,٣٤٦	,٦٠٤	,٤٥٥	,٧١٣
٤			-	,٦٧٨	,٥٨٧	,٥٣٣	,٤٢٢	,٥٣٦	,٥٥٠	,٤٨٢	,٥٤٤	,٥٧٨	,٤٧٩	,٤٧٩	,٤٦٢	,٧٠٩
٥				-	,٠٨٦	,٠٣٥	,٠٩٩	,٠١٦	,١٠٥	,٠٣٠	,١٥٢	,٠٦٥	,٠٨٥	,١١٢	,٠٥٦	,٠٢١
٦					-	,٦٨٤	,٤٢٢	,٥٣٣	,٤٣٨	,٤١٢	,٤٦٩	,٥٢٤	,٤٧٤	,٣٧٥	,٣٩٢	,٦٩٥
٧						-	,٣٦٤	,٥٩٤	,٣٦٥	,٣٤٤	,٣٩٦	,٤٣٩	,٥٥٢	,٣١٩	,٣٠٩	,٦٣٥
٨							-	,٥٢٢	,٤٨٩	,٤٥٠	,٣٦٦	,٣٩٧	,٣٨٨	,٤٨٢	,٥٥٥	,٦٢٨
٩								-	,٥٠٢	,٤٧٢	,٥١٧	,٥٣٧	,٥٧٦	,٤٠٦	,٤٠٩	,٦٧٧
١٠									-	,٠٨٨	,١٢٥	,٠٢٢	,٠٩٩	,١٤٢	,٠٨٩	,٠٣٦
١١										-	,٥٨٧	,٥٨٩	,٣٨٤	,٥٩٦	,٥٤٨	,٧٠٩
١٢											-	,٦٦٢	,٤٤٦	,٥٨٥	,٥٥٣	,٧٢٦
١٣												-	,١٢٩	,٠٥٧	,٠٣٤	,٠٥٤
١٤													-	,٠٠٨	,١٠٨	,٠٣١
١٥														-	,٦٢٦	,٠٧١٨
١٦															-	,٦٨٠
١٧																-

يتضح من الجدول السابق أن هناك أربعة بنود تبدو غير ذات علاقات دالة بالدرجة الكلية على هذا القسم من المقياس. وهذه البنود هى التى تحمل أرقام(٥) «القدرة على وضع أهداف محددة » (١٠) «القدرة على اتخاذ القرار المناسب وتنفيذه»، (١٣) «القدرة على تفهم احتياجات التلاميذ»، (١٤) «الالتزام بآداب المهنة».

كما يتضح من نفس الجدول أن معاملات ارتباط كل من هذه البنود الأربعة مع غيره من البنود المتضمنة فى نفس القسم تبدو غير ذات دلالة إحصائية أو منخفضة فى معظمها. مما يمكن معه القول أن كلا من هذه البنود الخمسة لا يتماسك داخليا مع هذا القسم ككل. ومن ثم، فقد ارتأى الباحثون ضرورة استبعاد هذه البنود الأربعة من المقياس، وترتب على ذلك انخفاض عدد بنود هذا القسم من (١٦) بندا إلى (١٢) بندا.

وجميع هذه البنود الأخيرة ذات معاملات ارتباط موجبة ودالة مع الدرجة الكلية للقسم الثانى مع المقياس.

(جـ) بالنسبة للقسم الثالث : (المتطلبات الخاصة بعملية التدريس) وكان هذا القسم فى الصورة الأصلية المقترحة للمقياس يتضمن (٣٢) بندا. وفيما يلى جدول يوضح معاملات الارتباط البينية بالنسبة للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل من هذه البنود الاثنتين والثلاثين وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل بند من هذه البنود من ناحية ودرجاتهم الكلية فى هذا القسم من ناحية أخرى.

جدول رقم (٥)

يوضع معاملات الارتباط البينية بالنسبة للبنود المتضمنة فى القسم الثالث من المقياس

	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣
١	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢	--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٣		--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٤			--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٥				--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٦					--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٧						--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٨							--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٩								--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٠									--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١١										--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٢											--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٣												--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٤													--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٥														--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٦															--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٧																--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٨																	--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
١٩																		--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٠																			--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢١																				--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٢																					--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٣																						--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٤																							--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٥																								--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٦																									--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٧																										--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٨																											--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٢٩																												--	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٣٠																													--	[illegible]	[illegible]	[illegible]
٣١																														--	[illegible]	[illegible]
٣٢																															--	[illegible]

يتضح من الجدول السابق أن هناك ثمانية بنود تبـدو غير ذات علاقة دالة بالدرجة الكلية على هذا القسـم من المقياس، وهذه البنود هـى التى تحمل أرقام (٩) إشاعـة جو مناسب يتفق مع أهداف التعلم، " (١٢) " القدرة على قيادة الموقف التعليمى وإدارته بما يتفق مع النتيجة المرجوة، " (١٧) " مراعاة قدرة التلاميذ على الاستيعاب عند تزويدهم بالمعلومـات، " (٢٢) " معـاونة التلامـيـذ على تفهم المغـزى العـملى أو التطبيـقى لما يحصلونه من معلومات أو يكتسبونه من مهارات " (٢٣)" معاونة التلاميذ على تلخيص مضمون الـتعلم واشتقاق النتائج، " (٢٤) " القـدرة على التمييز بين مسـتويات الفهم المتفاوتة داخـل الفصل " (٢٥) " استخدام أسـئلة الاستعادة والاسـترجاع، " (٣١) " إعداد تعيينات تتبعية تتناسب مع ما لدى التلاميذ من معارف سابقه·

كما يتضح من الجـدول نفسه أن معاملات ارتباط كل بند مـن هذه البنود الثمانية مع غيره من البنود المتضـمنة فى نفس القسم تبدو غير ذات دلالة إحصائيـة أو منخفضة فى معظمها - مما يمكن معه القول أن كـلا من هذه البنود الخمسة لا يتماسك داخليا مع هذا القسم ككل· ومن ثم، فقد ارتأى الباحثون ضـرورة استبعاد هذه البنود الثمانية من المقياس، وترتب على ذلك انخفاض عدد بنود هذا القسم من (٣٢) بندا إلى (٢٤) بندا· وجميع هذه البنود الأخيرة ذات معاملات ارتباط موجبة ودالة مع الدرجة الكلية، للقسم الثالث من المقياس·

(د) بالنسبـة للقسم الرابع : (المتطلبات الخاصـة بالعلاقة مع التـلاميذ) كان هذا القسم فى الصـورة الأصلية المقتـرحة للمـقياس يتـضمن (٧) بنود· وفيـما يلى يوضح الجدول رقم (٦) مـعاملات الارتباط البـينية بالنسبـة للدرجات التى حصل عليهـا أفراد العينة على كل من هذه البـنود السبعة، وكـذلك معاملات الارتبـاط بين الدرجات التى حصل عليـها أفراد العينة علـى كل بند من هذه البنود من ناحية، ودرجـاتهم الكلية فى هذا القسم من ناحية أخرى·

جدول رقم (٦)

يوضح معاملات الارتباط البينية بالنسبة للبنود المتضمنة

فى القسم الرابع من المقياس

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	٠,٥٦٢	,٤٢٩	٠,٣٩٨	٠,٤٤٢	٠,٣٥٧	٠,٣١٩	٠,٥٦٢
٢	-	,٥٤٨	,٤٦٩	٠,٤٩٧	٠٤٢١	٠,٤٢٠	٠,٦٣٠
٣		-	,٠٨٣	٠,١٢٨	٠,٠٩٧	٠,١٦٥	٠,٠٩٤
٤				٠,٥٧٩	٠٦٩٣	,٦١٠	٠,٨٢٣
٥				-	٠٥٢٤	٠,٥٤٧	٠,٧٤٠
٦					-	٠,٧٠٩	٠٨١٦
٧						-	٠,٨٠٤
							-

يتضح من الجدول السابق أن هناك بندا واحدا غير ذى علاقة دالة بالدرجة الكلية على هذا القسم من المقياس، وهو البند الذى يحمل رقم (٣) تفهم احتياجات التلاميذ فى مستويات نموهم المختلفة.

كما يتضح من الجدول نفسه أن معامل ارتباط هذا البند مع غيره من البنود المتضمنة فى نفس القسم تبدو غير ذات دلالة إحصائية أو منخفضة فى معظمها، مما يمكن معه القول أن هذا البند لا يتماسك داخليا مع هذا القسم ككل.

ومن ثم، فقد ارتأى الباحثون ضرورة استبعاد هذا البند من المقياس، وترتب على ذلك انخفاض عدد بنود هذا القسم من (٧) سبعة بنود إلى (٦) ستة بنود. وجميع هذه البنود الأخيرة ذات معاملات ارتباط موجبة ودالة مع الدرجة الكلية للقسم الرابع من المقياس.

(هـ) بالنسبة للقسم الخامس : (المتطلبات الخاصة بالقدرة على التنظيم) كان هذا القسم فى الصورة الأصلية المقترحة للمقياس يتضمن (١١) بندا٠

وفيما يلى يوضح الجدول رقم (٧) معاملات الارتباط البينية بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل بند من هذه البنود الأحد عشر، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل بند من هذه البنود من ناحية ودرجاتهم الكلية فى هذا القسم من ناحية أخرى٠

جدول رقم (٧)

يوضح معاملات الارتباط البينية بالنسبة للبنود المتضمنة فى القسم الخامس من المقياس

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١	٠,٠٣٥	٠,١٣٤	٠,٠٢٩	٠,١٦٩	٠,١٥٣	٠,١١٤	٠,٠٣٧	٠,٠١٤	٠,١٣٠	٠,١١٨	٠,٠٧٣
٢	-	٠,٤٥٧	٠,٤٩٧	٠,٣٣٨	٠,٣٣٠	٠,٣٧٩	٠,٣٥٨	٠,٤١٠	٠,٣٧٨	٠,٣٥٤	٠,٥١٢
٣		-	٠,٤٠٩	٠,٤٠٢	٠,٣٩١	٠,٤٢٤	٠,٤٢٣	٠,٣٧٥	٠,٧٨	٠,٣٣٠	٠,٥٧١
٤			-	٠,٥٣٩	٠,٤٥٠	٠,٤٩٦	٠,٤٠٦	٠,٤٦٩	٠,٤٣٦	٠,٤٤٩	٠,٦٠٨
٥				-	٠,٣٩١	٠,٤١٨	٠,٥٢٠	٠,٤٠٩	٠,٤٠٠	٠,٤٢٩	٠,٥٥٧
٦					-	٠,٠٤٠	٠,١١٨	٠,٠٧٩	٠,١٤٩	٠,١٠٢	٠,٠٦٥
٧						-	٠,١٤٩	٠,٠٣٨	٠,٠١٩	٠,١٦٣	٠,٠٤١
٨							-	٠,١٦٨	٠,١٨٦	٠,٠٥٩	٠,٠٥٠
٩								-	٠,٦٤٤	٠,٥٨٤	٠,٦٦٧
١٠									-	٠,١١٥	٠,٠٨٣
١١										-	٠,٦٢٤
١٢											-

ويتضح من الجدول السابق أن هناك خمسة بنود تبدو غير ذات علاقة دالة بالدرجة الكلية على هذا القسم من المقياس٠ وهذه البنود هى التى تحمل أرقام (١) ممارسة العمل

داخل الفصل الدراسى وفق مبادئ وقواعد محددة تكفل تسهيل إمكانية التعليم الفعال" ،(٦) " مراعاة حيز انتباه التلاميذ" (٧) " القدرة على التوافق مع المواقف العادية وغير العادية" ، (٨) " الاهتمام بمكان الدراسة ونظام جلوس التلاميذ فيه" ، (١٠) " التأكد من توفر الوسائل المعينة " .

كما يتضح من الجدول نفسه أن معاملات ارتباط كل بند من هذه البنود الخمسة مع غيره من البنود المتضمنة فى نفس القسم تبدو غير ذات دلالة إحصائية أو منخفضة فى معظمها، مما يمكن معه القول أن كلا من هذه البنود الخمسة لا يتماسك داخليا مع هذا القسم ككل. ومن ثم فقد ارتأى الباحثون ضرورة استبعاد هذه البنود من المقياس وترتب على ذلك انخفاض عدد بنود هذا القسم من (١١) أحد عشر بندا الى (٦) بنود . وجميع هذه البنود الأخيرة ذات معاملات ارتباط موجبة ودالة مع الدرجة الكلية للقسم الخامس من المقياس.

وهكذا فقد ترتب على إجراءات التحقق من صدق البناء أو التكوين بالنسبة لكل قسم من الأقسام الفرعية الخمسة التى يتضمنها المقياس الحالى المقترح أن يستبعد الباحثون (٢٣) بندا تتوزع على هذه الأقسام الفرعية الخمسة، ويوضح الجدول التالى عدد البنود الأصلية والبنود المتبقية لكل قسم من أقسام الصورة (أ) من المقياس المقترح.

جدول رقم (٨)

يوضح عدد البنود الأصلية والبنود المتبقية بالنسبة لكل قسم من أقسام الصورة (أ) للمقياس

الرقم	القسم	عدد البنود	
		الأصلية	المتبقية
أولا.	مواصفات شخصية	١٧	١٢
ثانيا:	متطلبات مهنية - فنية	١٦	١٢
	متطلبات خاصة بعملية التدريس	(٣٢)	(٢٤)
ثالثا:	(أ) مرحلة إعداد الدرس	٦	٦
	(ب) مرحلة تنفيذ الدرس	١٩	١٢
	(جـ) مرحلة تقييم الناتج التعليمى	٧	٦
رابعا:	متطلبات خاصة بالعلاقة مع التلاميذ.	٧	٦
خامسا:	متطلبات خاصة بالقدرة على التنظيم.	١١	٦
	جملة عدد بنود الصورة (أ) من المقياس.	٨٣	٦٠

(و) صـدق البناء أو التكوين بالنسـبة للمـقيـاس ككل : قام الباحثـون بحساب معاملات الارتباط البينية Intercorrelations بالنسبة للدرجات التى حـصل عليها أفراد العينة فى الجوانب المتضمنة فى الصورة (أ) من المقـيـاس بعد حذف البنود السابق الإشارة إليها· وفـيما يلى يوضح الجدول رقم (٩) معـاملات الارتباط البينية بالنسـبة للدرجات التى حصل عليـها أفراد العـينة على كل من هذه الأقسام الخـمس، وكذلك معـاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على كل من هذه الأقسام من ناحية ودرجاتهم الكلية فى المقياس ككل من ناحية أخرى·

جدول رقم (٩)

يوضح معاملات الارتباط البينية بالنسبة للأقسام الفرعية الخمسة المتضمنة فى الصورة (أ) من المقياس

رقم	٢	٣	٤	٥	٦
١	٠,٢٩٧	٠,٢٧٩	٠,٢١٢	٠,٢٥١	٠,٣٢٢
٢	-	٠,٧٥٨	٠,٤٧٢	٠,٤٧٢	٠,٦٠٢
٣		-	٠,٤٥٤	٠,٤٥٤	٠,٦٠١
٤			٠,٤٢١	٠,٤٢١	٠,٤٢٧
٥			-	-	٠,٤٩٧
مجـ					-

(ز) صدق الصورة (ب): وفيما يتعلق بالصورة (ب) من المقياس فقد طبقت على أفراد نفس العينة المسـتخدمة فى عملية إعداد الصورة (أ) من المقيـاس. ثم قام الباحثون بإعداد مصفوفة معاملات ارتباط صفرية قوامها ٢٠×٢٠ توضح معاملات الارتباط البينية بالنسبة للدرجات التى حصل عليهـا أفراد العينة على كل من البنود المتضمنة فى الصورة (ب) من المقيـاس وغيره مـن البنود فى هذه الصورة. وكذلك مـعامـلات الارتباط بين درجـات أفراد العـينة فى كل بند من هذه البـنود على حدة ودرجـاتهم الكليـة فى هذه الصورة من المقياس· ويوضح الجدول رقم (١٠) ما توصـل إليه الباحثون من نتائج فى هذا الصدد·

جدول رقم (١٠)

يوضح معاملات الارتباط البينية بالنسبة للبنود فى الصورة (ب) من المقياس

	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
١	.٥٦٠٤	.٥٨٥	.٥٢٤	.٥٢٠	.٥٣٩	.٥٤٨	.٥٠١	.٤٥٦	.٥١٨	.٥٢٢	.٤١٧	.٤٥٥	.٣٥٦	.٤٤٢	.٤٦٣	.٣٦١	.٤٨٣	.٣٢٣	.٥٥٨	.٥٩١
٢	-	.٥٠٨	.٥٤١	.٥٢٤	.٥١٧	.٥٣١	٥٢٠	.٤٣٩	.٤٦٠	.٥٥٧	.٤٣٦	.٤٩١	.٣١٦	.٤٢٧	.٤٤٩	.٣٥٤	.٤٦٦	.٢٠٠	.٥٢١	.٦٠١
٣	.	-	.٥٣٩	.٥٣٩	.٥٠٩	.٥٥٩	.٤٨٠	.٤١٤	.٥١٤	.٥٣٩	.٤٠٢	.٥١٣	.٣٤٦	.٤٢٥	.٤٧٧	.٣٤٩	.٥٠٧	.٢٧٩	.٣٦٣	.٥٧٥
٤			-	.٥٤١	.٥٣٩	.٥٨١	.٥٦٨	.٤١٦	.٤٥٤	.٥٦٥	.٤٨٠	.٤٨٥	.٤٢١	.٤٨١	.٤٥٨	.٤٣٨	.٤٥٩	.٣٤٥	.٥٢٠	.٧١٨
٥				-	.٢٩٦	.٥٤٤	.٥٣٢	.٤٨٨	.٤٣٨	.٥٣٦	.٤٤٢	.٥٣٠	.٣٩٤	.٤٨٢	.٤٧٢	.٣٩٩	.٤٧٥	.٣٥٨	.٤٨٤	.٦١١
٦					-	.٥٠٤	.٥٦٩	.٤٣٩	.٤٦٧	.٥٤٣	.٤٥٤	.٥١٥	.٣٩٢	.٤٢٩	.٤٨٦	.٣٥٨	.٤٤٥	.٣٤٣	.٤٨٥	.٥٨٢
٧						-	.٥٦٤	.٤٩٠	.٤٨٣	.٥٩٨	.٤٨٣	.٥٦٠	.٤٢٣	.٥٠٢	.٥٢٧	.٤٤٨	.٤١٧	.٣٥٩	.٥٢١	.٦٤٨
٨							-	.٤٤٣	.٤٧٥	.٥٧٧	.٤٦٧	.٥٥٤	.٤٢١	.٤٩٢	.٤٨٩	.٣٨٤٠	.٤٦٦	.٣٢٥	.٥٦٠	.٧٢٢
٩								-	.٤٠٤	.٤٨٣	.٤٨٣	.٤٥٣	.٤٥٣	.١٨٨	.٤٥١	.٥٠١	.٣٥٩	.٤٣٥	.٣٨١	.٥٦٠
١٠									-	.٥٢٨	.٤٧٥	.٥٣٦	.٢٧٦	.١٥٩	.٥٥٨	.٣٩١	.٤٧٦	.٣٥٨	.٥٤٤	.٦١٦
١١										-	.٤٠٤	.٥٨٧		.٢٩٩	.٥٢٨	.٤٣٨	.٥١٦		.٥١٣	.٦٤٥
١٢											-	.٢٨٩		.٤٧٥	.٤٧٩	.٥٤٩	.٣٤٤	.٤٨٧	.٣٦٩	.٥٦٧
١٣												-	.٢٨٩	.٥١٦	.٣٧١	.٤٠٣	.٥٢٨	.١٠١	.٥٨	.٥٩٨
١٤													-	.١٨٣	.٤٧٩	.٥١٧	.٣٢٨	.٦٠٩	.٣٥٨	.٧٥١
١٥														-	.٤٧١	.٥٣١	.٤٢٩	.٤٦٢	.٤٦٢	.٦٣٢١
١٦															-	.٤٤٣	.٥٤١	.٤١٧	.٥٥٤	.٦٠٤
١٧																-	٣٣٦	.٤٨٣	.٣٧٦	.٥٣٧
١٨																	-	.٣٠٤	.٥٨٤	.٦١٩
١٩																		-	.٣٢٢	.٣٧٢

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفرادالعينة على كل من البنود المتضمنة فى الصورة (ب) من المقياس وغيره من البنود معاملات دالة. كما يتضح من نفس الجدول أن معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة فى كل بند من هذه البنود على حدة ودرجاتهم الكلية فى هذه الصورة من المقياس معاملات موجبة ودالة كذلك.

ومن ثم، يمكن القول أن بنود المقياس تتماسك داخليا فيما بينها، كما يتماسك كل من هذه البنود مع المقياس ككل، مما يعد مؤشرا على صدق بناء أو تكوين هذه الصورة من المقياس.

٣- الصدق التلازمى للمقياس:

توصل الباحثون إلى البيانات الخاصة بهذا النوع من الصدق عن طريق استخدام التقدير العام الذى يوضع عن الطالب بمعرفة الموجه المكلف بملاحظة الطالب ومتابعته وتقييمه كمحك لصدق الصورة (أ) من المقياس. واستخدام التقدير العام الذى يوضع عن الطالب بمعرفة مدير المدرسة التى يتدرب فيها الطالب كمحك لصدق الصورة (ب) من نفس المقياس. ومن ثم فقد طلب من كل من الموجهين القائمين بعملية التقييم ومديرى المدارس عقب استيفاء كل من صورتى المقياس بالنسبة للطالب الواحد توضيح التقدير العام الذى يراه كل منهم مناسبا بالنسبة للطالب كمدرس؛ وذلك على مقياس متدرج يتضمن خمسة تقديرات هى : ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف، مع تخصيص الأرقام ٤، ٣، ٢، ١، صفر لكل من هذه التقديرات على الترتيب. ثم قام الباحثون بحساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل من الأقسام الفرعية المتضمنة فى الصورة (أ) من المقياس، ودرجاتهم الكلية فيه، والتقديرات الرقمية التى حصل عليها هؤلاء الأفراد كمدرسين. ويوضح الجدول رقم (١١) ما توصل إليه الباحثون من نتائج فى هذا الصدد.

جدول رقم (١١)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل من الأقسام الفرعية المتضمنة فى الصورة (أ) من المقياس ودرجاتهم الكلية عليه والتقديرات الرقمية التى حصلوا عليها كمدرسين.

رقم	المقياس	معامل الارتباط
(١)	مقياس ف (١)	٣٣٩ر
(٢)	مقياس ف (٢)	٦٣١ر
(٣)	مقياس ف (٣)	٦٨٦ر
(٤)	مقياس ف (٤)	٣٩٠ر
(٥)	مقياس ف (٥)	٦٠٩ر
	مقياس	٦٤٢ر

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على محك التقدير المستخدم ودرجاتهم فى كل من الأقسام المتضمنة فى الصورة (أ) من مقياس عين شمس لتقييم أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية تتراوح ما بين (٣٣٩ر٠) و (٦٨٦ر٠)· كما يتضح من هذا الجدول أن معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على المحك المستخدم ودرجاتهم الكلية فى هذه الصورة من المقياس يبلغ (٦٤٢ر٠)·

وجميع هذه المعاملات معاملات دالة عند مستوى (٩٩ر٠) من الثقة، مما يعد مؤشرا على صدق ارتباط كل من أقسام الصورة (أ) من المقياس والدرجات الكلية عليه بمحك التقدير المستخدم·

وفيما يتعلق بالصورة (ب) من المقياس، فقد توصل الباحثون إلى معامل ارتباط قدره (٦٩٧ر٠) بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة على محك التقدير المستخدم ودرجاتهم الكلية فى هذه الصورة من المقياس· وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٩٩ر٠) من الثقة مما يعد مؤشرا على صدق ارتباط الدرجة الكلية على الصورة (ب) من المقياس بمحك التقدير المستخدم·

وبالله التوفيق

المـراجـــع

أولاً: المراجع العربيـــة:

١- ابراهيم قشـقوش (١٩٧٨) **استمـارة تقييم الطالب فى مادة التربيـة العملية:** كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز.

٢- ابراهيم قشقـوش (١٩٧٨) **دليل الطالب للتربية العملية:** كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبد العزيز.

ثانياً: المراجع الأجنبيـــة:

3- Allen, Dwight W., **Secondary Teacher Education Program** , Performance Criteria, School of Educatien Stanford University, 1966.

4- **An Evaluation Scale for the Student Teachers** , The Elementary Training School of the College of Education, University of Wyoming.

5- Bemidji State College, "Student Teaching Recommendations. Form ST-8," in **Student Teaching Hand book** Bemidji, Mim.ojjico qsw.. of Student Teaching, Division of Education, 1970-71.

6 - Bureau of Recommendations, Univ. of Minnesota, "Practice Teaching Recommendation," in : Wilson, N.A., **Manual for the Student Teacher** , M.A. Thesis, Univ, of Minnesota, 1951.

7- **Evaluation Scale for Student Teachers** , Nebraska State Teachers College.

8- **Gtuideposta for Evaluation of Sudent Teaching** , Developed by the Faculty in Elementary Education, Purdue University.

9- Lamb, H.B., **The Supervising Teacher's Role in the Improvement of Student Teaching**,M.A. Thesis, University of Minnesota, 1950.

10- Lamb,P., **The Student Teaching Process in Elementary Schools** Columbus, Charles E. Merril Books, Inc., 1965.

11- Mankato State College, "Report on Student Teaching," in **Elementary Student Teaching Handbook** , Mankato, State College, Mankato, Minnesota, 1962.

12-The California Teachers Association, **The California statement of Teacher Competence**.

13- Weiszel, M. J., A **Handbook for Off-Campus Student Teachers in Modern Foreign Language** , M. A. Thesis University of Minnesota, 1967,

14- Wilson, N. J., **A Manual for the Student Teacher** , M. A. Thesis, University of Minnesota, 1951.

ملحق (١)

مقياس تقدير

أداء طلاب كليات التربية

فى مادة التربية العملية

الصورة (أ)

دكتور

إبــراهيم قشقــوش

كليــة التربيــة جامعــة عين شمس

دكتور

محمد أحمد سلامــة

كلية التربية ـ جامعة طنطا

دكتور

رشدى أحمد طعيمــة

كلية التربية ـ جامعة المنصورة

الناشــر

مكتبــة الأنجلو المصريــة

١٩٨١

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات القائمين بعملية التقدير

تتضمن الصفحات التالية جوانب تقدير طالب التربية العملية، وقد وضع تحت كل جانب منها مجموعة من البنود ذات العلاقة بالنجاح فى التدريس كعملية فنية أو كمهنة. ويوجد أمام كل بند ست فئات للتقدير هى : (أ)، (ب)، (جـ)، (د)، (هـ)، (؟). المرجو قراءة كل بند بدقة، ثم إبداء الرأى فى مدى وفاء طالب/ طالبة التربية العملية بما ينطوى عليه أو يتصل به هذا البند من سلوك. بحيث توضع علامة (√) تحت الخانة التى تتفق أو تتناسب مع تقدير الطالب/ الطالبة، وذلك أمام البند موضوع التقدير. مع ملاحظة أن :

الفئة (أ) تعنى تقدير ممتاز وهى تساوى (٤) درجات.

الفئة (ب) تعنى تقدير جيد جدا وهى تساوى (٣) درجات.

الفئة (جـ) تعنى تقدير جيد وهى تساوى (٢) درجات.

الفئة (د) تعنى تقدير مقبول وهى تساوى درجة واحدة.

الفئة (هـ) تعنى تقدير ضعيف وهى تساوى صفرا.

أما إذا لم تتح الفرصة لملاحظة أى من البنود موضع التقدير، فالمرجو وضع علامة (√) تحت الخانة (؟) التى توجد أمامه.

وشكرا على تعاونكم واهتمام سيادتكم...

بيانات عن طالب / طالبة التربية العملية

الاسم : .... الكلية : ....

الفرقة الجامعية: ثالثة (.......) رابعة (.......) التخصص : ....

المدرسة مكان التدريب العملى : ....

الصف الدراسى: إعدادى .... ثانوى : ....

تاريخ تحرير الاستمارة الحالية : ....

أولا: المواصفات الشخصية:

م	البنـــــد	فئات التقدير					
		أ	ب	جـ	د	هـ	؟
١	مستوى الاهتمام بالمظهر الشخصى فى إطار قيم المجتمع والمهنة.						
٢	اتزان الشخصية وهدوء الأعصاب.						
٣	وضوح الصوت وصحة النطق.						
٤	دقة الالتزام بالمواعيد.						
٥	القدرة على تحمل المسئولية.						
٦	القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.						
٧	القدرة على إقامة علاقات سليمة مع التلاميذ.						
٨	القدرة على بث الدعابة وتقبلها فى الوقت المناسب.						
٩	عدم التجهم أو تناول الأمور بصرامة شديدة.						
١٠	الثقة بالنفس.						
١١	سلامة استخدام إجراءات الضبط وأساليبه.						
١٢	الاستعداد لتقبل وجهات نظر الآخرين.						

ثانيا: المتطلبات المهنية - الفنية

م	البنـــــــد	فئات التقدير					
		أ	ب	جـ	د	هـ	؟
١٣	توافر الميل الإيجابى نحو مهنة التدريس.						
١٤	التمكن من المادة العلمية فى مجال التخصص.						
١٥	اتساع نطاق المعلومات العامة.						
١٦	المهارة فى تخطيط ما يسند إليه من أعمال.						
١٧	القدرة على الاستفادة الكاملة من زمن الحصة.						
١٨	الاهتمام بالإعداد اليومى للدرس.						
١٩	القدرة على التقييم الذاتى للأداء.						
٢٠	القدرة على الاستفادة مما يوجه إليه / إليها من انتقادات.						
٢١	متابعة الجديد فى مجال التخصص.						
٢٢	القدرة على الاضطلاع بدور القائد بين مجموعة الفصل الدراسى.						
٢٣	الإلمام بالأحداث الجارية ومتابعتها.						
٢٤	الفضول العلمى والحرص على زيادة الرصيد المعرفى.						

م	البنـــــــد	فئات التقدير					
		أ	ب	جـ	د	هـ	؟
٢٥	(أ) مرحلة إعداد الدرس : التخطيط اليومى للدرس قبل تنفيذه.						
٢٦	وضع الأهداف التعليمية على نحو يتناسب مع مستوى التلاميذ.						
٢٧	تحقيق التوازن بين مختلف مجالات الأهداف التعليمية (معرفية - وجدانية - مهارية).						
٢٨	وضع الأهداف التربوية فى صيغ سلوكية.						
٢٩	وضوح متطلبات / احتياجات تحقيق الأهداف الموضوعة.						
٣٠	القدرة على تحديد الكم الدراسى بما يتفق مع زمن الحصة.						
٣١	(ب) مرحلة تنفيذ الدرس : القدرة على تنشيط واستثارة دافعية التلاميذ.						
٣٢	سلامة العلاقة بين المدرس وتلاميذه.						
٣٣	إقامة نوع مناسب من الانضباط داخل الفصل.						
٣٤	إثابة ما يصدر عن التلاميذ من سلوك مرغوب فيه (الانتباه، بذل الجهد ، الابتكارية... إلخ).						
٣٥	القدرة على عرض المادة العلمية بطريقة شائقة.						
٣٦	القدرة على الربط بين مختلف خبرات التعليم (السابقة والحالية).						

٣٧	تنويع إجراءات التدريس وأساليبه بما يتفق مع الأهداف المختلفة للدرس.						
٣٨	مراعاة الفروق الفردية فى الفصل سواء فى كمية المعلومات المقدمة أو فى طريقة عرضها.						
٣٩	مهارات استخدام الوسائل التعليمية.						
٤٠	القدرة على تنفيذ الدرس طبقا للخطة الموضوعة.						
٤١	القدرة على تقسيم زمن الحصة على مختلف نشاطات التدريس (استثارة، تحصيل، تقويم).						
٤٢	إعداد التعيينات على نحو محدد ومناسب.						
٤٣	(جـ) تقويم الناتج التعليمى: الوعى بنقاط القوة والضعف فى تدريسه / تدريسها.						
٤٤	القدرة على اتخاذ بعض الإجراءات لمعالجة نقاط الضعف فى التدريس.						
٤٥	استخدام الأساليب المناسبة لتقويم أداء التلاميذ أو تحصيلهم.						
٤٦	إثابة التلاميذ على بلوغهم المستويات المرغوبة.						
٤٧	معاونة التلاميذ على تقييم تحصيلهم اليومى والمستمر.						
٤٨	استخدام الإجراءات المناسبة لتحديد مدى تقدم التلاميذ فى بلوغ الأهداف الموضوعة.						
٤٩	سعة الصدر تجاه مناقشات التلاميذ أو تساؤلاتهم.						

٥٠	تقبل كل تلميذ على ما هو عليه ومحاولة تفهمه كفرد.						
٥١	مداومة الالتزام باستخدام معايير ثابتة ومقبولة فى الإثابة والعقاب.						
٥٢	استخدام إجراءات وأساليب ضبط مناسبة.						
٥٣	تكليف كل تلميذ بما يتناسب مع قدراته وبما يكفل له الإحساس بلذة النجاح.						
٥٤	تشجيع الابتكارية لدى التلاميذ وعدم إلزامهم بقوالب جامدة.						

رابعا: مواصفات خاصة بقدرة الطالب/ المدرس على التنظيم:

م	البنــــــد	فئات التقدير					
		أ	ب	جـ	د	هـ	؟
٥٥	الإعداد المسبق للأداوت الضرورية للتدريس.						
٥٦	احترام المدرس للتلاميذ.						
٥٧	الاهتمام بضرورة أن يحترم التلميذ زميله.						
٥٨	الانتباه للفصل كله فى حالة الانشغال مع إحدى المجموعات الفرعية.						
٥٩	تنمية قدرة التلاميذ على تحمل المسئولية وإمكانية تحديد اتجاهاتهم بأنفسهم.						
٦٠	قدرة الطالب/ الطالبة على مواجهة الظروف الطارئة أو المتغيرة داخل الفصل.						

إضافات

(تملأ بيانات هذا الجزء بمعرفة القائم بعملية التقدير)

ملاحظات:

يمكن للقائم بعملية التوجيه والتقـدير أن يكتب فى هذا الجزء أية تعليقات إضافية أو ملاحظات فيما يتعلق بأداء طالب/ طالبة التربية العملية أو ذاتها.

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

اسم القائم بعملية التقدير:.................................. وظيفته: ....

التوقيع

ملحق (٢)

مقياس تقدير

أداء طلاب كليات التربية

في مادة التربية العملية

الصورة (ب)

دكتور

إبراهيم قشقوش

كلية التربية جامعة عين شمس

دكتور

محمد أحمد سلامة

كلية التربية - جامعة طنطا

دكتور

رشدى أحمد طعيمة

كلية التربية - جامعة المنصورة

الناشر

مكتبة الأنجلو المصرية

١٩٨١

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات القائمين بعملية التقدير

تتضمن الصفحات التالية جوانب تقدير طالب التربية العملية، وقد وضع تحت كل جانب منها مجموعة من البنود ذات العلاقة بالنجاح فى التدريس كعملية فنية أو كمهنة. ويوجد أمـام كل بند ست فئات للتـقدير هى : (أ)، (ب)، (جـ)، (د)، (هـ)، (؟). المرجو قراءة كل بند بدقة، ثم إبداء الرأى فى مدى وفاء طالب/ طالبة التربية العملية بما ينطوى عليـه أو يتصل به هذا البند من سلـوك - بحيث توضع عـلامة (√) تحت الخانة التى تتفق أو تتناسب مع تقدير الطالب/ الطالبة، وذلك أمام البند موضوع التقدير. مع ملاحظة أن :

الفئة (أ) تعنى تقدير ممتاز وهى تساوى (٤) درجات.

الفئة (ب) تعنى تقدير جيد جدا وهى تساوى (٣) درجات.

الفئة (جـ) تعنى تقدير جيد وهى تساوى (٢) درجات.

الفئة (د) تعنى تقدير مقبول وهى تساوى درجة واحدة.

الفئة (هـ) تعنى تقدير ضعيف وهى تساوى صفرا.

أمـا إذا لم تتح الفرصـة لملاحظة أى من البنود مـوضع التقـدير، فالمرجـو وضع علامة (√) تحت الخانة (؟) التى توجد أمامه.

وشكرا على تعاونكم واهتمام سيادتكم...

بيانات عن طالب / طالبة التربية العملية

الاسم: .... الكلية: ....

الفرقة الجامعية: ثالثة (.......) رابعة (.......) التخصص: ....

المدرسة مكان التدريب العملى: ....

الصف الدراسى: إعدادى .... ثانوى: ....

تاريخ تحرير الاستمارة الحالية: ....

م	البنـــــد	فئات التقدير					
		أ	ب	جـ	د	هـ	؟
١	مستوى الاهتمام بالمظهر الشخصى فى إطار قيم المجتمع والمهنة.						
٢	اتزان الشخصية وهدوء الأعصاب.						
٣	دقة الالتزام بالمواعيد.						
٤	القدرة على تحمل المسئولية.						
٥	سلامة اتجاهات الطالب/ الطالبة نحو عملية الإشراف عليه فى التربية العملية.						
٦	القدرة على إقامة علاقات ناجحة مع التلاميذ.						
٧	الإخلاص فى المهنة والتفانى فيها.						
٨	الثقة بالنفس.						
٩	سلامة استخدام إجراءات الضبط وأساليبه.						
١٠	الاستعداد لتقبل وجهات نظر الآخرين.						
١١	الحيوية والنشاط فى أداء العمل.						
١٢	التقدير الصائب للأمور.						
١٣	توافر الميل الإيجابى نحو مهنة التدريس.						

م	البنـــــد	فئات التقدير					
		أ	ب	جـ	د	هـ	؟
١٤	اتساع نطاق المعلومات العامة.						
١٥	المهارة في تخطيط ما يسند إليه من أعمال.						
١٦	القدرة على الاستفادة مما يوجه إليه/ إليها من انتقادات.						
١٧	القدرة على اتخاذ القرار المناسب وتنفيذه.						
١٨	الالتزام بآداب المهنة.						
١٩	الإلمام بالأحداث الجارية ومتابعتها.						
٢٠	التعاون مع إدارة المدرسة.						

إضافات

(تملأ بيانات هذا الجزء بمعرفة القائم بعملية التقدير)

ملاحظات:

يمكن للقائم بعملية التوجيه والتقـدير أن يكتب فى هذا الجزء أية تعليقات إضافية أو ملاحظات فيما يتعلق بأداء طالب/ طالبة التربية العملية أو ذاتها.

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

اسم القائم بعملية التقدير: .... وظيفته: ....

التوقيع

الدراسة الرابعة(*)

تطوير الخطط والبرامج فى كلية التربية
«تصور مقترح»

(*) تمثل هذه الدراسة ورقة العمل الرئيسية التي قدمت لورشة تطوير كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة والتي عقدت في الأسبوع الأول من أكتوبر ١٩٩٣م. العين. الإمارات. وقد حضر هذه الورشة عدد من خبراء التعليم بالبنك الدولي وجامعتي وسكنسون وبافلو وفلوريدا وبعض الجامعات الخليجية.

مقدمة:

منذ ما يربو على ستة عشر عاما[1] أنشئت فى الإمارات العربية المتحدة كلية التربية كنواة لجامعة فتية شقت طريقها باقتدار، وأسهمت بكفاءة فى تشكيل المجتمع وإحداث التطوير فى كثير من قطاعاته.

ولقد شهد هذا المجتمع، منذ إنشاء الكلية تغيرات سريعة فى مختلف مجالات الحياة لم يكن من الممكن أن تنأى الكلية عنها، أو تقف فى تيارها، مما يفرض عليها الآن أن تعيد النظر ليس فقط فى أهدافها، أو فى برامجها، بل أيضا فى المنطلقات التى استندت إليها، والتى أسهمت فى تشكيل الرؤية الخاصة بفلسفة كلية التربية ومناهجها وهيكلها التنظيمى.

هدف الورقة:

وتهدف ورقة العمل هذه إلى تقديم تصور لأهداف كلية التربية فى المرحلة الجديدة، والمنطلقات التى ينبغى أن تستند إليها حركة التطوير، والبرامج والمقترحات التى تتمشى مع هذه المنطلقات، وما يفرضه هذا كله من هيكل مقترح لأقسامها، ومن متطلبات التنفيذ التى يلزم توفرها حتى تترجم الرؤية الجديدة إلى واقع.

وورقة العمل، كما يدل عليها اسمها، ذات طبيعة خاصة، هى غلبة الجانب العملى التطبيقى على النظرى المجرد، والإيجاز على التفصيل، والتعبير عن رؤية معينة تشتمل على قضايا تصلح أطرا للمناقشة، ومحاور لتبادل وجهات النظر.

ولقد يستلزم الأمر عند إقرار هذا الرؤية، أو الموافقة على بعض مقترحاتها انبثاق لجان تعمل على ترجمة هذا المقترحات إلى خطة عمل وإجراءات تنفيذ.

---

(١) أنشئت جامعة الإمارات العربية المتحدة سنة ١٩٧٧م.

القسم الأول
مبررات التطوير ومحدداته

مبررات التطوير:

لم تصدر الدعوة إلى تطوير كلية التربية لمجرد الرغبة فى التطوير، وإنما استجابة لعوامل مختلفة من أهمها :

أ- سرعة التغير التى يشهدها مجتمع الإمارات اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا· وانعكاس ذلك على السياسة التربوية التى تتبناها وزارة التعليم، ونحن نشهد نهاية قرن وبداية آخر· مما يفرض على كلية التربية العمل على إشباع الحاجات التعليمية المتجددة لهذا المجتمع سريع التطور·

ب- كثرة الشكوى عالميا وعربيا من ضعف المستوى العلمى والمهنى والثقافى، ليس للمعلمين فقط، بل لمعظم العاملين فى مجال التعليم. مما فرض على كثير من المجتمعات إعادة النظر فى أهداف وبرامج كليات التربية بها· وليست الإمارات العربية المتحدة بمنأى عن مثل هذه الشكوى·

جـ- الحرص على مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة فى إعداد المعلم، والتى أدت فى بعض بلدان العالم المتقدم إلى إعادة النظر جذريا فى أهداف كليات التربية وبرامجها·

د- حدوث تحولات فى فلسفة وبرامج جامعة الإمارات استجابة للتحديات التى تواجهها فى المرحلة الراهنة· مما فرض إعداد خطط تطوير مناسبة لكل كلية· ومن بين الكليات التى شملها التطوير كليتا الآداب والعلوم اللتان تمثلان رافدين أساسيين لكلية التربية· إذ تتولى كل منهما مسئولية الإعداد الأكاديمى، فضلا عن الكليات الأخرى التى يلزم الاستعانة بها فى تقديم مساقات تمثل متطلبات لإعداد المعلم· كالزراعة والشريعة والقانون والاقتصاد والعلوم الإدارية والهندسة·

كان من الضرورى إذن أن تعيد كلية التربية النظر فى أهدافها وبرامجها استجابة لما حدث فى الكليات ذات العلاقة من تغير فى أهدافها وبرامجها·

محددات التطوير:

تتحدد اتجاهات تطوير كلية التربية فى ضوء كل من :

أ- السياسة التربوية لمجتمع الإمارات بما تشتمل عليه من أهداف وبرامج ومتطلبات فى إعداد المعلم. وكذلك مؤشرات خطط وزارة التربية حتى يمكن لكلية التربية إشباع حاجاتها التعليمية كمًا ونوعا سواء من حيث إعداد المعلمين، أو تدريبهم، أو إجراء بحوث تسهم فى تطوير العملية التعليمية.

ب- برامج الكليات الأخرى ذات العلاقة فى جامعة الإمارات. إذ ينعكس ما يحدث فيها من تطوير على برامج كلية التربية. فليس من المتوقع مثلاً أن تضع برنامجا لإعداد معلم لا تتوفر فى الجامعة مؤسسة تعد أكاديميا، إلا إذا تولت كلية التربية ذلك.

جـ- اتجاهات التطوير فى برامج كليات التربية عالميا وعربيا وخليجيا. ولعل محور الاهتمام فى هذه المرحلة هو ما يحدث فى كليات التربية بمنطقة الخليج لتشابه الظروف بين دولها.

د- الإمكانات والمصادر المتوفرة فى كلية التربية سواء أكانت مصادر بشرية أو فنية أو مادية. فالتطوير ليس ضربا من الخيال بعيدا عن واقع تعيشه الكلية، وإمكانات تحدد إلى درجة معينة حركتها.

أهداف كلية التربية:

فى ضوء مبررات التطوير ومحدداته ، وتمشيا مع اتجاهاته العالمية المعاصرة. تتحول وظيفة كلية التربية من مجرد كونها مركزاً لتخريج المعلمين بالمعنى التقليدى، إلى كونها مركزا حضاريا يعد الإنسان المعاصر ذا الشخصية المتكاملة، القادر على تطوير حياته بنفسه، والمتفاعل مع معطيات اليوم ومتطلبات المستقبل، والذى ينشد المعرفة التربوية لا طلبا لمهنة التدريس فقط، بل رغبة فى بناء ذاته وإشباع مطالبه فى الحياة.

وعلى وجه التفصيل تتحدد الأهداف التالية لكلية التربية فى ثوبها الجديد فيما يلى:

أ- تزويد الطالب بالمعلومات والاتجاهات والمهارات اللازمة لإشباع حاجاته ومتطلبات العيش فى المجتمع المعاصر بكفاءة واقتدار.

ب- تأكيد الهـوية الاجتماعيـة لابن الإمارات وتنمية الاعتـزاز بالانتماء للثقافـة العربية الإسلامـية. وتأصيل المفاهيـم التربوية فى تراثنا بوصفـه محور الإحسـاس بالذاتية الثقافية.

جـ- تلبية احتياجات مجتمع الإمارات، كمًّا وكيفاً، من معلمين فى ضوء التصور الجديد لأدوار المعلم والذى تتقلص مسئوليته كملقّن للمعلومات ومصدر أول للمعرفة.

إن النوعية الجديـدة من المعلمين عالية الكفاءة رفيعـة المستوى العلمى والمهنى والثقافى يكون المعلم فيها:

١- خبيرا بالعملية التعليمية، مخططا لها ميسرا لتنفيذها.

٢- موجها ومنسقا للمعارف.

٣- قادرا على تنظيم وتوظيف الإمكانات التربوية والمصادر المتاحة.

٤- عنصرا فعالا فى عملية التطوير وليس مجرد أداة للمحافظة على الواقع.

٥- متـملكا مـهارات التـفكير العلمى والـنقدى، قـادرا على تدريب الطلاب على ممارسة التفكير المنهجى.

٦- متحليا بالقيم والاتجاهات اللازمة قادرا على تنميتها عند الطلاب.

د - ترجمة مفـاهيم التعليم المستمر إلى برامج تسهم فى إعداد الطلاب الحـاليين لمستقبل يختلف عن الحاضر فى متطلباته ونظمه ومسئولياته، وإتاحه الفرصة لمواصلة الدراسة الجامعية لأبناء دولة الإمارات ممن فاتتهم هذه الدراسة.

القسم الثاني

منطلقات التطوير

ينبغى أن يستند تطوير كليـة التربية إلى مجموعة من المنطلقـات، وفيما يلى أهم هذه المنطلقات وما يفترضه كل منها من متطلبات وما يستلزمه من خطط وإجراءات :

أولا : النظام متعدد المداخل :

يعد النظام متعدد المداخل Interdisiplinary Approach من أفضل النظم فى برامج إعدادالمعلمين، إذ تتمحى معه الحواجز بين التخصصات، وتتكامل معه ضروب المعرفة.

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- المزج إلى حد التفاعل، عند إعداد البرامج، بين الدراسات النظرية والعلمية، الأكاديمية والمهنية والثقافية، وليس مجرد ضم مواد إلى أخرى فى وحدات منفصلة.

٢- تعريف الطلاب بالأعباء النظرية التى تكمن وراء التخصصات العملية حتى يمكن اكتساب المهارات على أساس من المعرفة والوعى.

٣- إعادة النظر فى توصيف المساقات الأكاديمية، أو التخصصية بالشكل الذى يؤهل الطالب لممارسة دوره كمعلم وليس خبيرا متخصصا فى علم معين.

٤- النظر إلى العلاقة بين كلية التربية والكليات التخصصية (مثل الآداب والعلوم) على أنها علاقة عضوية، وليست مجرد وحدات فى جامعة. مما يستلزم ضرورة التواصل بين هذه الكليات وإحاطة كل منها علما بما يجرى فيها من مراجعة وتطوير.

٥- التحرر، عند بناء هيكل كلية التربية، من التقسيم التقليدى لأقسام الكلية (مناهج وطرق تدريس، أصول تربية.. إلخ)،حيث تعمل الأقسام فى نسيج واحد تتكامل فيه التخصصات لتخدم هدفا واحدا.

ثانيا: النظام التكاملى والتتابعى:

لكل نظام فلسفته ومزاياه وحدوده التى يتحرك فيها. ويتوقف اختيار النظام المناسب على السياق الثقافى المحيط بالكلية، أى ظروف المجتمع وسياساته التربوية وحاجاته التعليمية.

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- النظر إلى العلاقة بين النظامين التكاملى (تزامن الإعداد الأكاديمى والمهنى لخريجى الثانوية العامة) والنظام التتابعى (الإعداد الأكاديمى يسبق المهنى) على أنها علامة ترابط وتكامل وليست علاقة تعارض وقضاء.

٢- إمكانية توفير النظامين فى وقت واحد. المهم فى الأمر مدى مناسبة النظام لتحقيق أهداف معينة.

٣- النظر عند تقييم النظام إلى الظروف التى يطبق فيها · فليس نجاح نظام معين فى بلد معين ضمانا لنجاحه فى بلد آخر[١] ·

٤- إمكانية انبثاق نظام ثالث من هذين النظامين يجمع بين مزاياهما مثل النظام التتابعى الوظيفى، وسوف يرد تفصيل القول فيه ·

ثالثا : بين التخصص والثقافة :

هدف التعليم الجامعى الآن هو تكوين المواطن المتعلم المتخصص المثقف الواعى والمدرك لمشكلات العلم والحياة والمجتمع والثقافة العالمية،مع العمل، فى الوقت ذاته على تأكيد الهوية الاجتماعية لابن الإمارات، والذاتية الثقافية العربية الإسلامية لديه ·

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- التوفيق بين التخصص الدقيق للطالب (أكاديميا ومهنيا)، وبين الثقافة الواسعة العريضة · مما يتطلب إعادة النظر فى مواد الثقافة العامة التى يدرسها طالب التربية، والتأكد من أنها تخدم تخصصه كمعلم، وتسهم فى بنائه كإنسان ·

٢- دراسة الاتجاهات والأفكار والتيارات العالمية فى مختلف مجالات المعرفة، وإعادة النظر فى محتوى المساقات التى يدرسها طالب التربية لتضمين الصالح من هذه الاتجاهات والأفكار فى ضوء قيمنا العربية الإسلامية ·

٣- الحرص على تنمية الميل للقراءة الحرة فى النشاط اللاصفى بما ينمى عند الطلاب حب الاطلاع على الثقافات الأخرى، وشغل أوقات فراغهم بشكل بناء، مما يستلزم اعتبار القراءة الحرة جزءا مكملا للمحاضرات وتخصيص درجة لذلك ·

٤- تشجيع تعلم لغة أجنبية وإرجاع الطالب لمراجع أجنبية تساعده على فهم هذه اللغة وإجادتها، حتى يتيسر له الاتصال بالمصادر الأصلية ما أمكن دون أن يكون أسيرا لما يترجم ·

---

(١) لبيان العلاقة بين النظام التعليمى وظروف المجتمع نذكر ما انتهى اليه التقرير التلخيصى لمشروع مستقبل التعليم الذى أعده منتدى الفكر العربى فى يناير١٩٩١ . يذكر التقرير ما يلى :

* يوجد اتجاه يتزايد حدة يميل إلى الأخذ بالنظام التتابعى فى إعداد المعلمين (إعداد جامعى ثم مهنى لاحق) ومع وجود مبررات ومميزات لهذا النمط. فإن ظروف العالم العربى قد تجعل الإبقاء على النظامين التكاملى والتتابعى أفضل فى سنوات المستقبل القريب على أقل تقدير · وخاصة أن للنظام التكاملى أيضا مميزاته (سعد الدين إبراهيم، **تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين، الكارثة أو الأمل**، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٩١ ص ١٢٦)·

٥- الحرص على إحاطة الطالب إحاطة عميقة وشاملة، ما أمكن، بالواقع الثقافى العربى المعاصر فى دوائره الثلاث : الإماراتى، والخليجى، والعربى. وبيان موقع التربية من هذا الواقع، وإبراز خصائص هذا الواقع بوصفه ثقافة وصفية.

٦- الحرص على إحاطة الطالب بالمنظور الإسلامى لقضايا التربية والتعليم بوصفها ثقافة معيارية.

٧- وضع خطة للبحث العلمى تتبناها الكلية متضمنة ترجمة بعض الكتب القيمة ذات الطابع الثقافى العام والمهنى التخصصى، ورصد ميزانية لذلك واعتبار الترجمة ضمن أنشطة الترقية.

رابعـا : مطالـب التعلم :

تختلف مطـالب التعلم والحاجـات التدريبية فى برامج إعداد المعلمين باختلاف المراحل التعليمية التى سوف يعملون فيها على أن يتم ذلك فى حدود فترة زمنية واحدة.

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- التحديد الدقيق للكفايات اللازمة للمعلم فى كل مرحلة تعليمية يعد لها.

وهذا يلزم الاسترشاد بالدراسات التى أجريت فى هذا المجال. وبذلك يسبق البحث العلمى اتخاذ القرار.

٢- إمكانية اشتراك أكثر من برنامج إعداد المعلمين فى مساقات معينة مع اختلافها فى المساقات الأخرى؛ وذلك فى ضوء المهام التى يكلف بها المعلم فى كل برنامج. وذلك فى إطاره التخصصى الرئيسى والفرعى.

٣- توسيع وتعميق الجذر المشترك بين المعلمين بالشكل الذى يسمح للمعلم بأن يؤدى أكثر من دور، بحيث يكون مؤهلا لتدريس أكثر من مادة فى حدود مرحلة تعليمية واحدة.

٤- تساوى الفترة الزمنية التى ينبغى أن يستغرقها كل برنامج من برامج إعداد المعلمين حتى لا يشكل قصر الفترة فى برنامج معين حافزا لتفضيل الطلاب، مع ما قد يكون فى المجتمع من فائض فيه. وفى هذا السياق. نتمشى مع الاتجاهات العالمية التى تعتبر قضاء خمس سنوات فى الدراسة الجامعية الحد الأدنى للتمكن من أداء المهام المطلوبة من المعلم.

٥- التمييز بين منح الدرجة وإعداد البرنامج. فقد تمنح كلية معينة الدرجة الجامعية فى الوقت الذى تشترك فيه أكثر من كلية فى إعداد البرنامج.

ليست العبرة فى كل الأحوال بمن يمنح الدرجة، قدر ما هى فى نوع البرنامج وصلاحيته لتحقيق الهدف.

خامسا: نوعية الطلاب:

إن الإعداد الجيد للمعلمين فى كلية التربية رهن بنوعية الطالب الذى يقبل بها. ولا يعنى مبدأ تكافؤ الفرص بين طلاب الجامعة إطلاق القبول فى كلية التربية دون معايير تحكمه، ومواصفات خاصة ينبغى أن تتوفر فى المقبولين فيها.

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- وضع خطة مع وزارة التربية والتعليم يتم فى ضوئها تنظيم زيارات للمدارس، يلتقى فيها أساتذة الكلية مع المدرسين والمدرسات وكذلك الطلاب لتعريفهم بمزايا الالتحاق بهذا التعليم.

٢- وضع خطة لطالبات التربية العملية بكلية التربية ينقسمن فى ضوئها إلى مجموعات إرشادية تنبث فى صفوف طالبات المرحلة الثانوية لتوعيتهن واستقطاب الجيدات منهن للكلية عند تخرجهن.

٣- عدم إطلاق القبول للمتخرجين فى الكليات الأكاديمية (آداب، علوم وغيرهما) للقبول بكلية التربية دون أن يتوفر لديهم مستوى أكاديمى مناسب.

٤- إعادة النظر فى أسس توزيع خريجى الثانوية العامة على الكليات بحيث تحظى كلية التربية، مثل بعض الكليات، بنوعية جيدة من الطلاب تضمن فيما بعد ارتفاع مستوى المعلم المرتقب.

٥- وضع خطة مع مركز التعليم الجامعى الأساسى[1] يتم بواسطتها استقطاب طلاب ممتازين للقبول بكلية التربية فى البرامج التى تسمح بقبولهم.

٦- التفكير فى إعداد اختبارات قبول لكلية التربية تشتمل على مقاييس اتجاهات نحو المهنة، واختبارات حول الثقافة التربوية العامة.

---

(١) يتولى هذا المركز تقديم المقررات الأساسية اللازمة لطلاب الجامعة على اختلاف تخصصاتهم لمتطلبات جامعة مثل اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والحاسوب. وقد توسعت مهمته وغيرت فلسفته ونظامه وصار اسمه الآن: وحدة المتطلبات الجامعية UGRO. منذ سنة١٩٩٥.

٧- إعادة النظر فى أساليب تقويم أداء طلاب كلية التربية خاصة. والجدية فى تطبيق هذه الأساليب بالشكل الذى يضمن عدم تسلل الضعاف أو غير الجادين إلى مهنة التعليم.

٨- دعوة وزارة التربية والتعليم لوضع خطة لزيادة حوافز المعلمين تشجع طلاب الثانوية العامة على الإقبال على كلية التربية.

سادسا: التقنيات الحديثة:

يواجه التعليم الجامعى فى عالمنا المعاصر، بشكل عام، تحديين رئيسيين هما: التفجر المعرفى والتقدم التكنولوجى المتسارع، وكذلك الرغبة فى إعداد خريجين قادرين على العيش بفاعلية فى عالمنا بتغيراته المختلفة.

ويقتضى هذا تعلما أفضل، وتدريبا أجود، فى مجالات جديدة لها كفاءاتها ومهاراتها خاصة فى مجال استخدام التصنيفات الحديثة.

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- نشر المعرفة المعلوماتية بين طلاب الكلية واستحداث مساقات تقدم للطالب المبادئ والمفاهيم الأساسية للمعلومات ومعالجتها هى information process تهدف إلى تزويد الطالب بالمهارات اللازمة لمواكبة العصر وتقليص الفجوة بين طبقات المجتمع.

٢- استحداث مقررات لنشر استخدامات الحاسوب فى مختلف مجالات العملية التعليمية بهدف تطوير التطبيقات للحاسبات والاستفادة من تقنياتها على الوجه الأمثل.

٣- توظيف الحاسوب فى مختلف المساقات وتكليف الطلاب بأعمال تستلزم استخدامه بهدف تكوين قاعدة من المعلمين مؤهلة تقوم عليها صناعة المعلومات فى مجال التربية وتسهم فى تدريب تلاميذ التعليم العام عليها.

٤- تنظيم رحلات علمية لمراكز الحاسوب فى الجامعة ووزارة التربية والمؤسسات الأخرى للوقوف على أحدث ما توصل إليه العلم فى مجتمع يعتمد أساسا على الحاسبات والمعلومات.

٥- تخصص ميزانية مناسبة لتوفير الحاسبات فى الكلية، وشراء المواد التعليمية Software اللازمة للمساقات المختلفة فى ضوء ما يطرحه أستاذ المساق.

٦- وضع خطة لتوظيف الإمكانات والأجهزة الحديثة والوسائل والتقنيات المتوفرة بالكلية والجامعة أو التأكد من استخدام أعضاء هيئة التدريس لها واعتبار ذلك بعداً من أبعاد تقويم الأداء لهم.

سابعا: الأداء العملي:

تكتسب المعرفة قيمتها من قدرتها على إشباع حاجات المتعلم، وتكتسب طرق تقديم هذه المعرفة قيمتها من قدرتها على أن تترجم إلى واقع فى حياة الفرد، وتعد الممارسة والأداء العملى من أساسيات التدريس ليس فقط لتثبيت المعرفة، وإنما لتحويلها من مجردات إلى محسوسات، ومن مبادئ نظرية إلى إجراءات تطبيقية.

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- إدماج فرص التعلم من الخبرات الميدانية فى المساقات التى يتم تدريسها ، أى أن تصبح الأنشطة الميدانية جزءا من بنية المساق، وليست مجرد قيمة مضافة إليه أو جزءا مكملا له.

٢- تشجيع الطلاب على القيام بمشروعات دراسية وبحثية مستقلة ومشروعات جماعية، وتدريبات ميدانية فى صورة تعيينات يختار الطالب من بينها ما يناسب أسلوبه فى التعليم. وينمى لديه الإحساس بالذات وكذلك قيم العمل فى فريق.

٣- إعادة النظر فى التربية العملية والوزن المعطى لها من بين المساقات. وضرورة تخصيص ساعات معتمدة لها مع وضع خطة تحدد أهدافها وأسلوب تنفيذها بالشكل الذى يضمن تحقيق هذه الأهداف.

٤- وضع خطة للأنشطة الصفية واللاصفية للمواد التى تبدو نظرية الطابع مثل المنهج الدراسى Curriculum . بحيث يمر الطالب فى خبرة عملية تترجم له المفاهيم إلى أساليب عمل وتدربه على الأداء الجيد حين يطلب منه. كأن يكلف الطالب بأحد الأنشطة التالية :

أ- تحليل محتوى المنهج الدراسي في مرحلة التعليم العام بدولة الإمارات.

ب- تقويم منهج دراسى فى ضوء معايير يشترك الطالب فى إعدادها.

ج- وضع تصور لمنهج دراسى فى مادة معينة.

د- إعداد وحدات دراسية معينة.

هـ- التدرب على التخطيط لدرس أو مجموعة دروس فى مساق معين

و- التدرب على صياغة أسئلة موضوعية وتطبيقها وتحليل الإجابات.

ز- إجراء مقابلات مع معدى المناهج ومؤلفى الكتب المدرسية ومناقشتهم فى طرق إعدادها.

ثامنـا : التعلـم الذاتـى :

إن التعلم الجامعى الناجح هو ذلك الذى يتحول إلى ثقافة يسهم الطالب بنفسه فى اكتسابها بجهده الخاص، وحسب قدراته الشخصية مما يضمن تملكه مهارات التعلم المستمر الذى يمتد معه فى حياته.

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- التحرر من النظر إلى الكتاب والمذكرات الجامعية كمصدر وحيد للمعرفة وتزويد الطلاب فى كل مساق بقائمة للقراءات التى يلزم اطلاع الطالب عليها وكذلك المراجع التى تسد حاجة الطالب فى التوسع فى المادة

٢- ترك أجزاء من المقرر الدراسى يكلف الطالب بنفسه بدراسته ويمتحن فيه فى منتصف الفصل الدراسى وفى نهايته، على أن يقتصر دور أستاذ الجامعة على الإرشاد والتوجيه.

٣- تدريب الطلاب فى كل مساق على استخدام القواميس والموسوعات وأمهات الكتب التى قد يحتاج دوما إلى الاستعانة بها.

٤- تطوير طرق وأساليب التدريس، والتحرر من المحاضرة كأسلوب وحيد لتوصيل المعرفة، وتوظيف الطرق الأخرى التى تعتمد على الحوار والمناقشة بما يسمح للطالب بتنمية قدراته الذاتية.

٥- ترجمة مفهوم التعليم المستمر فى شكل خطط مستقبلية تستشرف الغد وتحدد، ولو على سبيل التقريب، المهارات اللازمة للأداء التربوى الجيد فى مختلف برامج إعداد المعلمين. وكذلك التخصصات التى يتوقع أن يحتاجها المجتمع فى سنواته القريبة.

٦- وضع خطط للطلاب ذوى الإمكانات الخاصة، متفوقين أو متأخرين دراسيا أو معوقين. ومراعاة الفروق الفردية عند تدريس كل مساق أو عند تقويمه.

تاسعـا : التقويم والامتحانات :

إن نجاح عـمليات تـطوير المناهج والبـرامج رهن بتطوير الأسـاليب التـقليـدية لتقويم الطلاب· إن التقويم موجه أساسى من موجهات العملية التعليمية·

وفى ضوء هذا المنطلق ينبغى:

١- شمول الأبعاد المختلفـة لشخصية الطالب فى عملية التقويم· فـلا يقتصر الأمر على تقويم الجوانب المعرفية مع إغفال الجوانب الوجدانية والمهارية·

٢- التفكيـر فى وسائل وأساليب تقـويم تبرز الإمكانات النقدية والإبداعـية عند الطالب على نحو يساعد فى اكتشاف المبدعين·

٣- تخصـيص درجة أعلى للجوانب العـملية فى المساق، وإعطاء التكليـفات التى تسند للطالب وزنا كبيرا عند تقويم أدائه·

٤- الاهتمام بقياس قدرة الطالب على الإستقلال فى تحصيل المعرفة، والتقليل من الوزن الذى يعطى لاستظهار المعلومات الواردة فى الكتب والمذكرات·

عاشرا : الكلية ووزارة التربية والتعليم :

إن تفـرد كلـيـة التـربيـة فى دولة الإمـارات[1] يفرض عـليها مـن المسئولـيات والالتزامـات الأدبية والمهنية نحـو حركة التـعليم فى المجتـمع ما قد لا يفـرض عند تعدد كليات التـربية· إن كلية التـربية فى جامـعة الإمارات بمثابة العقل المفكر لمعـاهد التعليم ومؤسسات البحث التربوى·

وفى ضوء هذا المنطق ينبغى:

١- أخذ زمام المبادرة فى التجديدات التـربوية، واستحداث بعض الأساليب التى تواكب الاتجاهات التربوية العالمية المعاصرة فى ضوء قيم المجتمع وثقافته·

٢- الإشراف على مجمع تربوى يضم مدرسة ابتدائـية وإعدادية وثانوية ومدرسة للتربية الخاصـة، يمكن للكلية من خـلالها إجراء البـحوث وتجريب الأسـاليب المتطورة فى تدريس المواد المختلفة·

---

(١) افتتحت منذ قـريب جامعة زايد فى كل من: دبى وأبوظبى. فضلا عن إنشاء جامـعة أمريكية فى دبى وأخرى فى الشارقة، وجامعة خاصة فى الشارقة وكذلك جامعة خاصة فى عجمان.

٣- إجراء دراسة حول الاحتياجات التدريبية فى وزارة التربية والتعليم ووضع خطة لمواجهتها.

٤- تبنى الكلية لمشروعات متكاملة، تسهم فى حل المشكلات التى تواجه قطاع التعليم فى الإمارات. والكلية فى ذلك بمثابة بيت الخبرة يستشار فى بعض الأمور وتسند إليه بعض المهام.

٥-إسهام الكلية فى وضع خطة للقوى العاملة فى مجتمع الإمارات وتحديد متطلبات الإعداد التربوى لها حتى يمكن الربط بين التعليم والعمل المنتج.

٦- وضع البرامج واستحداث الدرجات الجامعية التى تسهم فى رفع كفاءة المعلمين العلمية الآن سواء من حيث التخصص العلمى أو الأداء التربوى فى إطار مسئولية الكلية نحو التنمية المهنية لهؤلاء المعلمين.

القسم الثالث

الخطط والبرامج

مقدمة:

يقتضى التسليم بالأهداف الجديدة لكلية التربية عند الموافقة عليها، والمنطلقات التى تستند إليها حركة التطوير ، عند إقرارها، أن نعيد النظر فى الخطط التى تعدها الكلية، والبرامج التى تشتمل عليها هذه الخطط.

ويقصد بالخطة هنا الهيكل العام الذى يضم عددا من البرامج التى تخدم قطاعات من المعلمين فى مرحلة دراسية معينة. أما البرنامج فيقصد به ما يلزم من مساقات لإعداد معلم معين ذى مهمة محددة فى إطار المرحلة الدراسية السابقة.

توجهات عامة

نتصور أن الكلية فى حاجة إلى إعداد خمس خطط تشتمل كل منها على برامج فرعية سواء لإعداد معلمين أو لخدمة المجتمع وبيانها كالتالى:

أولاً : خطة إعداد معلم المرحلة الأولى :

يقصد بهذه الخطة إعداد معلم للمرحلة الأولى من التعليم العام وهى المرحلة الابتدائية. وتهدف إلى تكوين كادر متخصص فى التدريس بهذه المرحلة وأداء أدوار مختلفة فى إطارها. وتشتمل هذه الخطة على أربعة برامج هى :

أ- برنامج معلمة رياض الأطفال.

ب- برنامج معلم الفصل.

جـ- برنامج معلم المادة.

د- برنامج معلم الكبار.

وللطالب أو الطالبة الحق فى أن تختار تخصصين رئيسيين Co-Majors من بين هذه التخصصات، بالإضافة إلى تخصص فرعى Minor مع بعض الضوابط. ويوضح الجدول رقم (١) إمكانات التخصص فى هذه البرامج. (يرمز ل Co بأنه تخصص رئيسى و M بأنه تخصص فرعى).

جدول رقم (١)

برامج وتخصصات معلم المرحلة الأولى

البرنامج الرئيسى الفرعى	معلمة رياض أطفال	معلم الفصل	معلم مادة	معلم كبار
(١)	Co	Co	M	-
(٢)	-	M	Co	Co
(٣)	-	Co	M	Co
(٤)	-	Co	Co	M

معنى ذلك أن الطالبة يمكن أن تتخصص في تخصصين رئيسين. كأن تكون معلمة رياض أطفال ومعلمة فصل لتقارب السن بين التلاميذ هذه المرحلة، ولتشابه المهام الملقاة على عاتق المعلمة، مع إضافة مقررات من برنامج معلم المادة، إلا أنه لا يقبل أن تتخصص فى تخصصين رئيسين يكون أحدهما تخصص معلمة رياض أطفال سوى فى البرنامج الأول.

ومن الممكن للطالب أن يتخصص فى تعليم الكبار وفى تعليم مادة واحدة. على أن يكون تخصصه الفرعى من مواد معلم الفصل (وليس من معلمة رياض الأطفال) وهذا هو البرنامج الثانى.

بينمـا يستطيع الطـالب أن يتخـصص فى أن يكون معـلم فصل ومـعلما للكبـار كتخصصين رئيسين مع أخذ مساقات من برنامج معلم المادة كتخصص فرعى. وهذا هو البرنامج الثالث.

وأخيـرا يحق للطالب أن يتـخـصص في أن يكون مـعلم فـصل ومـعلم مـادة لتخـصصين رئيسـين، بينما يتـخصص في تعليم الكبـار كتخـصص فرعي. وهذا هو البرنامج الرابع.

ما الذى يضيـفه هذا التصور؟ إنه يضـمن لنا فى المقام الأول إعداد معلم مـتعدد المهارات، قادر على أن يؤدى أكثر من دور فى إطار مـرحلة دراسية واحدة كما أنه يلبى الاحتياجات الخـاصة لكل منطقـة أو إدارة تعليمـية قد تشـتد حاجـتها لـنوع معين من المعلمين. ولا يلزم الأمر فى هذه الحالة أكثر من برنامج تدريبى قصير يساعد المعلم على الإحاطة بالمهام الخاصة بالمعلم المنشود.

وتقتصر خطة معلم المرحلة الأولى السابقة على ما يلى:

١- **من حيث أهميـة هذه الخطة:** تستمـد خطة إعداد معلم المرحلة الأولى أهميـتها من موقع المرحلة الابتدائية ذاتهـا من السلم التعليمى. إذ تشكل أول مؤسسة اجتـماعية كبيرة يعيش فيها الطفل. وهى قاعدة الهـرم التعليمى. وبمدىمـا يحققه من نوعية ومستوى فى تكوين تلاميذها تتأثر عملية التعلم والتعليم فى المراحل التالية. كما أنه بقدر تمكن معلم هذه المرحلة من مـهارات التدريس يكون أداؤه ومن ثم مردوده فى العملية التعليمية.

٢- **من حـيث النظام:** يتبع النظـام التكاملى. أى يقبل الطلاب خريـجو الثانوية العـامة مباشرة بكلية التربية.

٣- **من حيث البرامج:** مدة الدراسة فى أى برنامج من البرامج الأربعة خمسة أعوام.

٤- **من حيث وحـدة التخطيط:** يعد الفـصل الدراسى، وليس العام الجـامعى كله، هو وحدة التخطيط، بمعنى أن تتوزع المهام على عشرة فصول دراسية وليس على خمسة أعوام.

٥- **من حيث الفـروق الفردية :** يجوز للطالب أن يكمل البرنامج خلال تـسعة فصول. وفى ذلك فرصة لتشجيع المتفـوقين. كما لا يجوز أن تزيد مدة بقاء الطالب بالكلية أكثر من ثلاثة عشـر فصلا دراسيا حتى يقل الهـدر فى العملية التعليميـة بالجامعة، وضمانا لارتفاع مستوى المعلم، وذلك فى ضوء اللوائح الجديدة المنظمة.

٦- **من حيث عـدد الساعات:** يتراوح عدد السـاعات المعتمـدة بين ١٦٠ و ١٧٠ ساعة معتمدة على مدى السنوات الخمس.

٧- **من حيث الشهادة**: يمنح الطالب شهادة من كلية التربية «تخصص عام معلم مرحلة أولى» مع تحديد التخصصين الرئيسيين والتخصص الفرعي.

٨- **من حيث مواطن الاهتمام**: تختلف مواطن الاهتمام عند وضع خطة معلم المرحلة الأولى من برنامج لآخر. فلئن التقت البرامج الأربعة في مساقات معينة إلا أن محاور الاهتمام سوف تختلف من برنامج لآخر. ومن أهم ما يذكر هنا:

أ- **بالنسبة لبرنامج معلمة رياض الأطفال**: يجب التركيز على أساليب رعاية الطفل جسميا ونفسيا، وتنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة وأدب الأطفال. وقد يستلزم البرنامج دراسة مساقات فى التربية الأسرية والفنية والرياضية والموسيقية والطبية.

ب- **بالنسبة لبرنامج معلم الفصل**: ينبغى إعطاء الأولوية لتعلم وتعليم القراءة والكتابة والحساب (الرياضيات). إذ يتوقف على اكتساب التلاميذ لمهارات هذه المواد تعلم أى مادة دراسية فى مستقبل حياته، بل يتوقف عليها انتسابه إلى ثقافة المعلمين، والخروج من دائرة الأميين. كما ينبغى أن يكون إعداده على فهم للتكامل بين المواد الدراسية، وقدرة عالية فى تصميم إستراتيجيات التدريس المناسبة للمواد الدراسية، والأنشطة التربوية المتنوعة، والمهارات العملية المناسبة.

جـ- **بالنسبة لبرنامج معلم المادة**: ينبغى التركيز على الإعداد الأكاديمى للمعلم فى إحدى المواد الدراسية التى تعلّم فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الأولى. مع التدرب على تنمية المهارات اللغوية والتعبيرية والاتصالية، وفهم المتعلم لذاته وقدراته وبيئته.

وكذلك التدرب على إكساب التلاميذ مهارات التفكير العلمى. وذلك بإكساب الطفل خبرات تبنى فيه القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والاستنتاج والحكم على الأشياء بموضوعية.

إن إعداد معلم مادة ينبغى أن يتعدى حدود التمكن من المادة العلمية إلى القدرةعلى تنمية الميول وإكساب القدرات بما يتمشى مع الخصائص النفسية للطفل فى الصفوف الثلاثة الأخيرة.

د- **بالنسبة لمعلم الكبار**: ينبغى التركيز على إكساب الطالب مهارات تعليم القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة للكبار فى فصول محو الأمية. وكذلك القدرة على ترجمة المفاهيم التربوية العامة للكبار فى ضوء إلمامهم بسيكولوجية الكبار، فضلا على التدرب على الجوانب الفنية والإدارية الخاصة بفصول محو الأمية فى مرحلتيها مرحلة الأساس ومرحلة المتابعة. كما ينبغى تعريف الطلاب ببرامج الكبار بمفهومها الواسع الذى يشمل برامج التعليم المستمر فى مجتمع الإمارات.

المهم فى خطة إعداد معلم المرحلة الأولى بشكل عام معالجة المواد الدراسية وفق نظرة تكاملية شاملة تستوعب التداخلات والعلاقات وتؤكده وحدة المعرفة الإنسانية، حيث يصعب فى هذه المرحلة تبين الاستعدادات الحقيقية والميول والقدرات والاتجاهات، مما يتبلور فى بداية مرحلة المراهقة التى تتعدى المرحلة الأولى.

كما ينبغى تدريب المعلم فى هذه البرامج على تنمية الإحساس عند الطفل بذاتيته الثقافية، والهوية القومية بمكوناتها فى المستويات الوطنية والخليجية والعربية والإسلامية. إذ هي المرحلة التى تتشكل فيها شخصية الطفل وتنمى فيها أشكال الانتماء بدوائره المختلفة.

٩- **من حيث الظروف الخاصة** : من أهم ما ينبغى تدريب الطالب عليه فى برامج معلم المرحلة الأولى ما يلى :

أ- أساليب مواجهة حالات التخلف الدراسى فى المواد المختلفة سواء من حيث التعرف على الأخطاء الشائعة، أو وصفها، أو تحليلها، أو معالجتها. حيث تنتشر حالات الضعف فى القراءة والكتابة والحساب بين تلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل عام.

ب- أساليب التدريس فى الفصول كبيرة العدد. إذ قد تفرض عليه ظروف العمل التدريس فى فصول يزيد عدد تلاميذها عن المعتاد.

١٠- **من حيث الإعداد الأكاديمى** : تقوم الكليات ذات العلاقة بالإعداد الأكاديمى الكامل للطالب،وهذه الكليات هى :

- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية (لمساقات اللغة والآداب والثقافة العامة والدراسات الإسلامية).
- العلوم (للمسافات العلمية).

١١- **من حيث الإعداد فى كلية التربية** : تتولى كلية التربية الإعداد المهنى الجامعى (قسم التاريخ) أو قد تلغى مستقبلا.

١٢- **من حيث المواد التخصصية** : يتم إعداد الطالب أو الطالبة فى مجالات التربية الأسرية والفنية والموسيقية والرياضية فى كلية التربية أيضا حيث يقوم معلم متخصص فيها للتدريس بالمرحلة الأولى.

١٣- **من حيث مجالات الإعداد** : يتوزع العبء الدراسى على المجالات الآتية :

الأكاديمى (التخصصى) والمهنى (التربوى) والثقافى (العام) وذلك بعد اقتطاع عدد الساعات المعتمدة لمركز التعليم الجامعى الأساسى (٢١) ومتطلبات الجامعة (١٥).

١٤- **من حيث نسب الإعداد** يتفاوت نسب الإعداد الأكاديمى والمهنى والثقافى من برنامج لآخر فى ضوء طبيعة البرنامج ونوع المهام المنوطة به.

ويوضح الشكل رقم (١) هذه الأبعاد.

الشكل رقم (١)

النسب المئوية للإعداد التخصصي والتربوى والثقافى لخطة إعداد معلم المرحلة الأولى

وتكمن فلسفة هذا التوزيع فى حقيقة مؤداها أن الجرعة التربوية والنفسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال ومعلم الفصل، ينبغى أن تزيد على تلك التى تلزم معلم المادة معلم الكبار، كما أن الجرعة الأكاديمية اللازمة لمعلم الصف ينبغى أن تزيد إلى حد ما عن تلك التى تلزم معلمة الفصل فى الوقت الذى ينبغى أن تتفوق فيه الجرعة الأكاديمية التخصصية لمعلم المادة.

١٥- **من حيث اختيار المساقات** : يشترك فى اختيار المساقات الأكاديمية أساتذة من كلية التربية لتقديم المشورة لأساتذة الكليات الأكاديمية ذات العلاقة فى ضوء إلمامهم بطبيعة البرامج.

١٦- **من حيث خطة التعليم العام** :يسترشد أساتذة كليات المواد الأكاديمية بمهام تعليم المرحلة الأولى فى التعليم العام حتى تكون حاجاتهم التعليمية موجها لهم عند إعداد برامجهم.

١٧- **من حيث الإرشاد الأكاديمى.** يتولى مسئولية الإرشاد الأكاديمي على الطالب فى برنامج معلم المرحلة الأولى مرشدان أحدهما من كلية التربية والآخر من الكلية الأكاديمية ذات الوزن الأكبر فى إعداد الطالب (آداب ، علوم)

١٨- **من حيث إعداد معلم الفصل** : يقتصر إعداد معلم الفصل على تدريس المواد الثقافية التى تدرس بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (تربية دينية إسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم عامة، رياضيات).

١٩- **من حيث المساقات التعويضية لمعلم الفصل:** ينبغى أن يدرس الطالب فى برنامج معلم الفصل بعض المساقات التى تعوضه عما لم يدرسه فى المرحلة الثانوية حتى يستطيع تدريس جميع مواد الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية. كأن يدرس الطالب المتخرج من القسم الأدبى من الثانوية العامة مساقين هما العلوم (بتخصصاتها الثلاثة، فيزياء وكيمياء وأحياء) والرياضيات (بحتة وتطبيقية). بينما يدرس الطالب المتخرج من القسم العلمى من الثانوية العامة مساقين هما اجتماعيات (تاريخ وجغرافيا) وعلوم فلسفية (فلسفة وعلم نفس ومنطق واجتماع). حتى يكمل كل من الطالبين ما كان ينقصه فى مرحلة الدراسة الثانوية

٢٠- من حيث التربية العملية. تنقسم التربية العملية ، في رأينا، إلى ست مراحل هى:

أ- التوجيه Orientation وفى هذه المرحلة تعطى للطالب فكرة عن التربية العملية وأهدافها والمعلومات والمعارف والاتجاهات اللازمة لها.

وكذلك أساليب إعداد خطة الدرس وغيرها من معلومات لا تتداخل مع ما يدرس فى مساقات المناهج وطرق التدريس، وتستغرق هذه المرحلة حوالى ١٥ ساعة تدريسية وتجرى داخل كلية التربية.

ب- التدريس المصغر Microteaching وفى هذه المرحلة يتم تدريب الطالب على تدريس مهارات صغيرة محددة فى ضوء خطة تضمن إكساب الطالب معظم المهارات التدريسية وتستغرق هذه المرحلة حوالى ٢٠ ساعة تدريسية وتجرى داخل كلية التربية أيضا

جـ- المشاهدة Observation وفى هذه المرحلة يوزع الطالب على فصول من مدارس التعليم العام (كل حسب برنامجه) لملاحظة بعض المدرسين المشهود لهم بالكفاءة وتستغرق هذه المرحلة ٢ ساعة تدريسية وتجرى فى رياض الأطفال ومدارس التعليم العام

د- التدريب Training وفى هذه المرحلة يكلّف الطالب بإعداد وتقديم بعض الدروس تحت إشراف أستاذ بكلية التربية وأحد موجهى المادة.

وتستغرق هذه المرحلة حوالى ٤ ساعات تدريسية. وتجرى برياض الأطفال ومدارس التعليم العام

هـ- التدريس Teaching وفى هذه المرحلة يكلف الطالب بتدريس حصتين أو أكثر كل أسبوع على مدى معظم الفصل الدراسى. وتجرى كذلك برياض الأطفال ومدارس التعليم العام

ر. الامتياز Internship وفى هذه المرحلة يقضى الطالب فصلا دراسيا كاملا فى إحدى رياض الأطفال أو مدرسة من مدارس التعليم العام. ويقتصر تردده على كلية التربية على تلقى توجيهات أو حل مشكلات. ويوضح الجدول رقم (٣) موقع كل مرحلة من هذه المراحل فى البرامج الأربعة :

جـــدول رقم (٢)
مراحل التربية العملية فى خطة معلم المرحلة الأولى

المراحل	التوجيه	التدريس المصغر	المشاهدة	التدريب	التدريس	الامتياز
معلمة رياض الأطفال	الفصل السادس	الفصل السابع	الفصل الثامن		الفصل التاسع	الفصل العاشر
معلم الفصل	الفصل السابع		الفصل الثامن		الفصل التاسع	الفصل العاشر
معلم المادة	الفصل السابع		الفصل الثامن		الفصل التاسع	الفصل العاشر
معلم الكبار	الفصل السادس	الفصل السابع	الفصل الثامن		الفصل التاسع	الفصل العاشر

تبدأ التربية العملية، فى ضـوء الجدول السابق، لكل من معلم رياض الأطفال والكبار فى الفصل السادس، بينما تبـدأ لمعلم الفصل والمادة من الفصل السابع حتى تتاح فرصة أكبر للإعداد الأكاديمى لهذين النوعين من المعلمين.

كما أن مـرحلتى المشاهدة والتدريب يستغـرقان فصلا دراسيـا واحدا. إذ يبدأ بالمشاهدة لمعظم الفصل ثم تخصص فترة بسيطة فى نهاية الفصل للتدريب. وتشترك جميع البـرامج فى تخصيص الفصل التـاسع للتدريس والممارسة الجزئيـةالتى يكتفى فيها بحضـور يوم كامل فى المدرسة. أما الفصل العاشر فيقـضيه الطالب كاملا فى موقع العمل للممارسة الميدانية والعيش فى جو التعليم بواقعه ومشكلاته.

٢١- **من حيث خدمـة البيئة:** يتوزع برنامج الامـتياز لبرنامج معلم الكـبار بين التدريس بفصـول محو الأمـية وبين أنشطة برامج الكبـار بمفهومـها الواسع وكـذلك الإعداد لبرامج مـحو الأمية (التـخطيط ، الدعوة ، التنظيم، إعـداد مواد تعليميـة، إعداد اختبارات . . . إلخ).

٢٢- **من حيث إكـمال متطلبات التـخرج:** يجوز للطالب أن يدرس فى الفـصل العاشر (الامتياز) مـا لا يزيد عن مساقين لإكمال متطلبـات التخرج على أن يكون ذلك فى غير أوقات الممارسة الميدانية (بعد دوام رياض الأطفال والمدارس).

ثانيا : خطة إعداد معلم المرحلة الثانية :

يقصد بهذه الخطة إعداد معلم للمرحلة الثانية وتضم المرحلتين الإعدادية (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى) والثانوية. وتهدف هذه الخطة إلى تكوين كادر متخصص فى تعليم مواد دراسية محددة فى إحدى المرحلتين، الإعدادية أو الثانوية. مزودا بالقدر الأكاديمى الذى يشبع الحاجات التعليمية للطالب فى المرحلتين الإعدادية والثانوية.

وتشتمل هذه الخطة على برامج متعددة بتعدد المواد الدراسية التى تقدم فى المرحلتين الإعدادية والثانوية.

وتستمد خطة إعداد معلم المرحلة الثانية أهميتها من موقع المرحلتين الإعددية والثانوية فى السلم التعليمى.

فالمرحلة الإعدادية تشكل همزة الوصل بين المرحلة الابتدائية والثانوية وتهدف إلى اكتشاف استعدادات الطالب حتى يمكن توجيهه فى التعليم الثانوى وجهة معينة. ومن هنا كان اسمها «بالإعدادية» وتقابل هذه المرحلة التعليمية بداية مرحلة المراهقة التى تتفتح فيها الإمكانات. وتتحدد إلى درجة معينة الميول، وتظهر بعض الشىء القدرات.

أما المرحلة الثانوية فتهدف إلى تنمية المعارف الأكثر عمقا وتخصصا مما درس الطالب فى مرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه. وذلك حتى يعد طالب الثانوية.

ليكون :

١- مزودا بالقيم العربية الإسلامية ومحصنا بالتفكير العقلانى التحليلى النقدى .

٢- مهيئاً لدخول سوق العمل.

٣- مؤهلا لمواصلة التعليم العالى.

٤- قادرا على مواصلة تعلمه الذاتى.

٥- مستعدا لممارسة مهارات وأدوار اجتماعية وتنظيمية.

أما من حيث النظام فيقتصر إعداد المعلم لهذه المرحلة على النظامين الآتيين :

١- النظام التتابعى المجرد.

٢- النظام التتابعى الوظيفى.

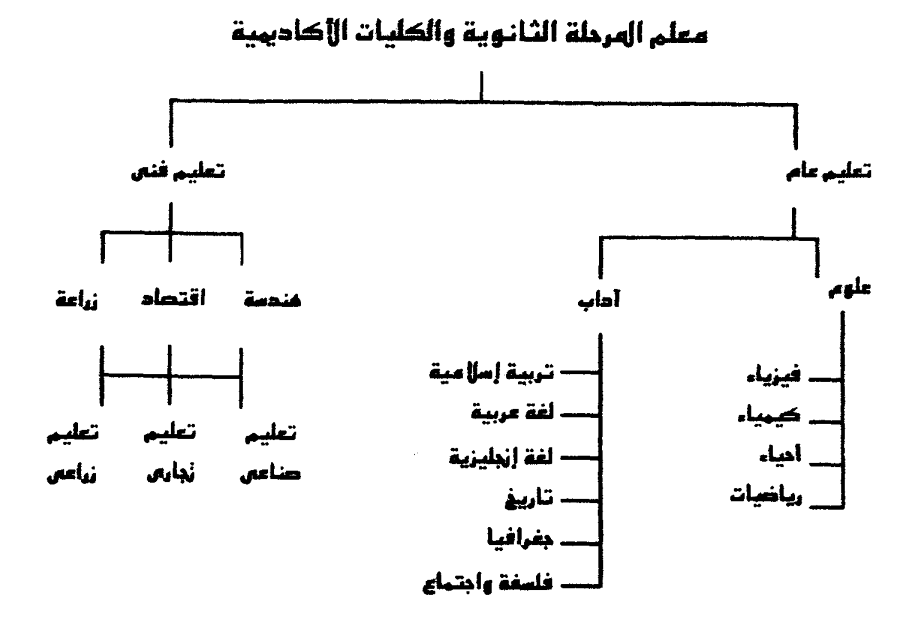
ومن ثم لا موقع للنظام التكاملى ،كما نرى، فى خطة إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية .

وفيما يلى حديث عن خصائص كل من النظامين السابقين

أ- النظام التتابعى المجرد : ويقصد به تفرغ الطالب للدراسة بإحدى كليات الجامعة ذات الصلة بإعداد المعلم لمدة أربع سنوات يحصل بعدها علـى شهادة التخصص العلمى الذى درسـه فى كليـته، ثـم يلتحق بـكلية التـربيـة لدراسـات مـا بعد الليـسـانس أو البكالوريوس لمدة سنة واحدة يؤهل فيها الطالب تربويا للعمل بمهنة التدريس يمنح بعدها إجازة تدريس· ويتـميز هذا النظام بتمكين الطالب من الدراسـة الأكاديمية المتعـمقة· إذ يتفـرغ لها، ثم يتـفرغ لدراسـة المواد التربوية مـدة عام· ويؤهله ذلك للنجـاح فى كلا الأمرين، أكاديميا وتربويا·

ويتسع برنامج إجازة التـدريس (فى السنة الخامسة فى كلية التربيـة) ليشمل إعداد معـلمى المرحلة الإعدادية والثـانوية فى التـعليم العام، وكـذلك إعداد مـعلمى المرحلة الثانوية فى التـعليم الفنى عندما تنشأ الحاجـة مستقـبلا· ويوضح الشكل رقم (٢) أنواع البرامج التى يمكن أن تضمها إجازة التدريس·

الشكل رقم (٢)
أنواع البرامج فى السنة الخامسة (التربوية)
معلم المرحلة الثانية والكليات الأكاديمية



إلا أنه يؤخذ على هذا النظام أن الدراسة التربوية مكثفة فى عام واحد ولا يسمح عادة بتهيئة الطالب نفسيا للعمل فى مهنة التعليم. حيث يتفرغ أربعة أعوام لدراسات أكاديمية لا تقدم فيها المفاهيم التربوية . ومن ثم يعجز الطالب عن استيعاب هذه المفاهيم بشكل تدريجى يساعده على تكوين فكرة تربوى أو اكتساب بعض المهارات الأساسية اللازمة لمهنة التعليم . كما أنه يقلل من فرص الأداء العلمى الجيد (التربية العملية). إذ لا يتاح فى ظل عام واحد أن يتفرغ الطالب للتدريب على التدريس مدة فصل دراسى فى إحدى المدارس. ومع ذلك يظل هذا النظام قائما ليشبع حاجة طلاب تخرجوا من إحدى الكليات ثم فكروا فى الاشتغال بمهنة التعليم لسبب أو لآخر. كما أنه مناسب لإعداد معلم التعليم الفنى، وإن كان الطلب عليه، فى هذه المرحلة قليلاً.

ب- **النظام التتابعى الوظيفى:** ويقصد به التحاق الطالب منذ تخرجه من الثانوية العامة بإحدى الكليتين، الآداب أو العلوم حسب التخصص على أن يدرس فى الوقت نفسه ،وفى بعض الفصول الدراسية مساقات تربوية معينة تهيئه لمهنة التعليم. وفيما يلى أهم خصائص هذه النظام.

١- **من حيث النظام** : يختلف النظام التتابعى الوظيفى عن النظام التتابعى المجرد. فى أن الطالب فى النظام الأول(الوظيفي) تتحدد هويته بمجرد التحاقه بكلية الآداب أو العلوم. أى يتحدد مستقبلة الوظيفى كمعلم مما يهيئه نفسيا للعمل فى هذه المهنة، ويوثق صلته بمؤسساتها ويساعد على استيعابها المفاهيم والأفكار التربوية بشكل متدرج، تتكامل فيه الخبرة الأكاديمية مع التربوية والنظرية بالعملية.

٢- **من حيث الشهادة** : يسمح للطالب فى النظام التتابعي الوظيفى بالحصول على شهادتين : الأولى ليسانس فى الآداب أو بكالوريوس فى العلوم، والثانية شهادة أو إجازة فى التربية. وهو ما يحصل عليه الطالب فى النظام التتابعى المجرد.

٣- **من حيث مدة البرنامج** : مدة الدراسة فى البرنامج خمس سنوات أربع منها في كلية الآداب أو العلوم فضلا عن السنة الخامسة فى كلية التربية.

٤- **من حيث عدد الساعات المعتمدة** : يدرس الطالب ما بين ١٦٠ و ١٧٠ ساعة معتمدة خلال البرنامج كله.

٥- **من حيث وحدة التخطيط** : يعد الفصل الدراسى، وليس العام الجامعى كله هو وحدة التخطيط؛ بمعنى أن تتوزع المهام على عشرة فصول دراسية.

٦- **من حيث الفروق الفردية** : يجوز للطالب أن يكمل البرنامج خلال تسعة فصول، وفى ذلك تشجيع للمتفوقين، كما لا يجوز أن تزيد مدة بقاء الطالب بالبرنامج أكثر من ثلاثة عشر فصلا دراسيا حتى يقل الهدر فى العملية التعليمية بالجامعة، وضمانا لارتفاع مستوى المعلم وذلك فى ضوء اللوائح الجديدة المنظمة.

٧- **من حيث مجالات الإعداد** : يتوزع العبء الدراسى على المجالات الآتية : الأكاديمى (التخصصى) والمهنى (التربوى) والثقافى (العام)، وذلك بعد اقتطاع عدد الساعات المعتمدة لمركز التعليم الجامعى الأساسى (وحدة المتطلبات الجامعية الآن)(٢١) ومتطلبات الجامعة(١٥)بمجموع قدره(٣٦) ساعة. ويضاف على الباقى من عدد ساعات الكلية (٩٦) ما تضيفه كلية التربية من عدد ساعات البرنامج الإعداد المهنى والثقافى.

٨- **من حيث نسب الإعداد** : تتوزع النسب المئوية للإعداد العلمى لطالب النظام التتابعى الوظيفى كالتالى :

٦٥٪ الإعداد الأكاديمى.

٢٥٪ الإعداد التربوي.

١٠٪ الإعداد الثقافى

ولقد يؤخذ على هذه النسب ضآلة نسبة الإعداد الثقافى. إلا أن الذى يشفع لنا فى ذلك هو ما يدرسه الطالب من متطلبات الثقافة العامة بالجامعة وعددها ١٥ ساعة معتمدة.

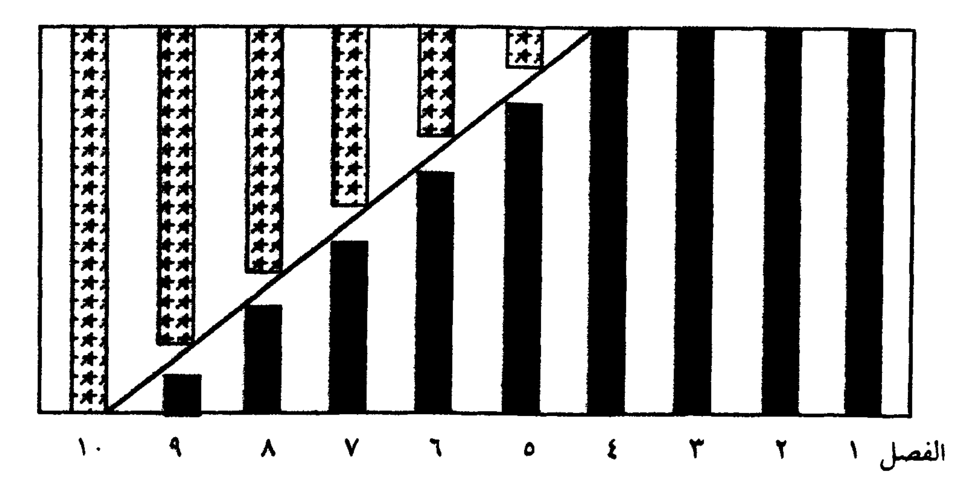
٩- **من حيث العبء الأكاديمى** : يدرس الطالب العبء الأكاديمى الذى يدرسه زملاؤه فى الكلية دون أى تخفيض حتى يؤهل للحصول على نفس الدرجة الجامعية.

١٠- **من حيث الإعداد المهنى** : تتولى كلية التربية الإعداد المهنى كاملا، ويبدأ منذ الفصل الدراسى الخامس بمساق فى التربية (مدخل تربية أو مدخل علم نفس) ثم تزاد الجرعة التربوية بالتدريج حتى يصل إلى تفرغ للدراسة التربوية فى الفصل الدراسى العاشر.

ويوضح الشكل رقم (٣) العلاقة بين العبء الأكاديمى والتربوية فى هذا البرنامج.

شكل رقم (٣)

موقع الإعداد الأكاديمى والتربوى فى البرنامج التتابعى الوظيفى



ومن الممكن توزيع المساقات التربوية على الفصول الدراسية الستة بحيث يبدأ بالمساقات النظرية التى تزود الطالب بخلفية تربوية مناسبة مثل أصول التربية، تخطيط المناهج. ويتدرج الأمر إلى تدريس إستراتيجيات التدريس ثم طرق التدريس بدءا من الفصل الدراسى السابع حيث تبدأ مرحلة المشاهدة فى التربية العملية.

١١- **من حيث وضع البرنامج** : يشترك فى وضع البرنامج أستاذان أحدهما متخصص فى المادة الدراسية (من كلية الآداب أو العلوم) والآخر متخصص فى الإعداد المهنى (من كلية التربية).

وذلك لما يحتاجه البرنامج الأكاديمى من تعديل بسيط يتناسب مع فلسفة إعداد معلم. وهذا بالطبع فى ضوء المهام الملقاة على عاتق معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية والمحتوى الدراسى (وليس مجرد المادة الدراسية). الذى يكلف بتدريسه. فقد يلزم الأمر إبدال مساق بآخر، أو تبسيط محتوى مساق معين، أو إلغاء مساق يغرق فى التعمق الأكاديمى ولا يناسب المعلم. المهم فى هذا كله أن يلبى البرنامج حاجة الطالب الأكاديمية العامة التى يشترك فيها مع زملائه بكلية الآداب والعلوم وكذلك حاجته كمعلم مستقبلى.

١٢- **من حيث المساقات الاختيارية :** يلعب الإرشاد الأكاديمى دورا فى توجيه الطالب لتفضيل المساقات التربوية ضمن اختياراته. كما يمكن أن تحل المساقات التربوية محل المساقات الأكاديمية التى يجمع مخططو البرنامج على عدم حاجة الطالب المعلم لها.

١٣- **من حيث الإرشاد الأكاديمى :** يستتبع ذلك أن يتولى مسئولية الإرشاد الأكاديمى على الطالب أستاذان. يمثل أحدهما الكلية الأكاديمية (الآداب أو العلوم) ويختص بالتوجيه الأكاديمى التخصصى للطالب ويمثل الآخر كلية التربية ويختص بالتوجيه المهنى.

١٤- **من حيث التربية العملية :** تشتمل التربية العملية، كما سبق القول، على ست مراحل. ونقترح أن يكون موقعها فى البرنامج التتابعى الوظيفى كالتالى : يبدأ بالتربية العملية فى الفصل الدراسى الخامس بواقع مرحلة من مراحل التربية العملية فى فصل دراسى (التوجيه/ التدريس المصغر / المشاهدة / التدريب/ التدريس / الامتياز). ويخصص للتربية العملية عدد من الساعات المعتمدة يضمن جدية أدائها من الطلاب والإشراف عليها من هيئة التدريس.

ثالثا : خطة إعداد المعلم النوعى :

يقصد بهذه الخطة إعداد الطالب للتخصصات الفنية التى يكلف المعلم فيها بتدريس المواد الدراسية غير مواد الثقافة العامة، وتهدف إلى تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف وإكسابه المهارات وتنمية الاتجاهات اللازمة لتدريس المواد التى لا يدرسها خريجو كلية التربية من التخصصات الأكاديمية الأخرى. وتشتمل هذه الخطة على برنامجين هما :

(أ) برنامج التربية الأسرية الفنية.

(ب) برنامج معلم الحاسوب.

وفيما يلى تفصيل لكل برنامج.

(أ) برنامج التربية الأسرية الفنية:

١- **من حيث مبرراته:** يدفع لإنشاء هذا البرنامج أمران هما :

أ - تزايد الطلب على معلمات تربية أسرية وتربية فنية لسد حاجة مدارس التعليم العام التى تتزايد.

ب- ارتفاع نسبة الطالبات اللاتى ينشدن من الدراسة الجامعية مجرد رفع مستواهن الثقافى والتربوى، وزيادة الوعى الأسرى بشكل عام (زوجة وأما) دون التفكير فى عمل من المرحلة الراهنة٠

٢- من حيث الأهداف: يهدف هذا البرنامج إلى مايلى :

أ- تلبية احتياجات وزارة التربية والتعليم من معلمات التربية الأسرية ومعلمات التربية الفنية٠

ب- إعداد الخريجات الواعيات الملمات بأساسيات وأصول إدارة الأسرة ومواردها فى جميع الجوانب، مادية، ومعنوية، وزيادة قدراتها على تكوين العلاقات العائلية الصحيحة وتنمية الحس الجمالى لديها وتزويدها بالمعلومات الصحيحة والنفسية التى تسهم فى إعدادها زوجة وأما واعية مستنيرة٠

٣- من حيث الهيكل العام للبرنامج: يشتمل هذا البرنامج فى الواقع على ثلاثة برامج فرعية كالتالى :

أ- برنامج لإعداد الخريجة للحياة الأسرية الناجحة، وسوف نطلق عليه برنامج الإعداد العام٠

ب- برنامج الإعدد العام٠

ج- برنامج لإعداد معلمة التربية الفنية٠

وسوف تشترك الطالبات فى برنامج الإعداد العام على مدى أربعة فصول دراسية ثم تشعب إلى ثلاثة برامج٠ أحدها للإعداد للحياة العائلية٠ والآخر لإعداد معلمة التربية الأسرية٠ والثالث لإعداد معلمة التربية الفنية٠ وذلك على مدى السنوات الثلاث المتبقيات فى البرنامج٠

ويوضح الشكل رقم (٤) العلاقة بين هذه البرامج والنسب المقترحة للإعداد فى كل برنامج.

شكل رقم (٤)

برامج التربية الأسرية الفنية

العام / النسب / البرنامج		التربية الأسرية	البرنامج العام	التربية الفنية
العام الخامس	١٥٪			
العام الرابع	١٥٪			
العام الثالث	١٥٪			
العامان الأولان قدر مشترك	٥٥٪			

ومن هذا الشكل يتضح ما يلى :

أ- ينبغى على الطالبة أن تختار تخصصين رئيسيين Co-Majors إما تربية أسرية وبرنامج عام. أو تربية فنية وبرنامج عام. ويهدف هذا التصور إلى تمكين الطالبة من أن تكتسب مهارتين فى آن واحد هما : أن تكون ربة بيت ناجحة، وأن تجيد مهارة التدريس فى أحد التخصصين : تربية أسرية أو تربية فنية. وللطالبة بعد ذلك الخيار فى أن تكتفى بالبرنامج العام فتسعد فى بيتها زوجة وأما. وأن تخرج لسوق العمل فتمارس التدريس فى أحد التخصصين. وقد تبدأ بالبرنامج العام إلى أن تستجد ظروف عائلية تفرض عليها العمل. وهنا يكون لديها من المهارة والدرجة الجامعية ما يؤهلها للعمل.

ب- يعد التخصص الثالث هو البرنامج الفرعى Minor الذى يتحتم على الطالبة دراسته. فبذلك تكون البدائل كالتالى :

** تخصصان رئيسيان : التربية الأسرية والبرنامج العام مع تخصص فرعى : التربية الفنية.

** تخصصان رئيسيان : التربية الفنية والبرنامج العام مع تخصص فرعى: التربية الأسرية.

ولا يعنى ذلك إمكانية قيام المعلمة بالتدريس فى مادة التخصص الفرعى.

يقتصر التدريس إذن على التخصص الرئيسى الذى اختارته الطالبة مع البرنامج العام.

جـ- يزيد الجذر المشترك عند الطالبات فى العامين الأولين إلى ٥٥٪ ثم يوزع الباقى ٤٥٪ على الأعوام الثلاثة المتبقية بواقع ١٥٪ لكل عام.

د- تتنوع دراسات الطالبة من الجذع المشترك لتشمل كل ما من شأنه إعداد المرأة للحياة العائلية السعيدة وذلك بتزويدها بثقافات مختلفة كالتالى :

١- ثقافة إسلامية.

٢- ثقافة أسرية (إدارة منزل واقتصاد منزلى ... إلخ).

٣- ثقافة فنية (تذوق فنى وجمالى ... إلخ).

٤- ثقافة أدبية (أدب الأطفال ... إلخ)

٥- ثقافة موسيقية (تذوق موسيقى ، أناشيد أطفال ... إلخ).

٦- ثقافة رياضية (ألعاب الأطفال والتربية الحركية ... إلخ).

٧- ثقافة تربوية (تنمية الاستعداد للقراءة، وتعليم القراءة والكتابة ... إلخ).

٨- ثقافة معاصرة (حاسوب، لغة إنجليزية).

هـ- تتعمق الطالبة فى البرنامج العام فى المجالات السابقة التى لم يتسع وقت الجذر المشترك لتغطيتها كاملا.

٤- **من حيث النظام:** يتبع هذا البرنامج النظام التكاملى.

٥- **من حيث الشهادة** :تمنح الطالبة شهادة من كلية التربية فى أحد التخصصين، إما معلمة تربية أسرية أو معلمة تربية فنية.

٦- **من حيث مدة البرنامج:** يستغرق البرنامج خمسة أعوام.

٧- **من حيث عدد الساعات المعتمدة:** تتراوح ما بين ١٦٠ و ١٧٠ ساعة معتمدة.

٨- **من حيث مجالات الإعداد:** يتوزع العبء الدراسى على المجالات الآتية :

الأكاديمى (التخصصى) والمهنى (التربوى) والثقافى (العام) وذلك بعد انقطاع ٣٦ ساعة معتمدة لمركز التعليم الجامعى الأساسى والجامعة.

٩- **من حيث نسب الإعداد:** تتوزع النسب المئوية للإعداد العلمى للطالبة كالتالى:

١- ٥٠٪ الإعداد الأكاديمى·

٢- ٣٠٪ الإعداد التربوى·

٣- ٢٠٪ الإعداد الثقافى·

١٠- **من حيث كليات الإعداد:** سوف تشترك فى تدريس المساقات فى هذا البرنامج كل من كليات : التربية والآداب والعلوم والطب والهندسة والزراعة·

١١- **من حيث العلاقات بين المساقات:** ليس قصارى الأمر فى هذا البرنامج ضم مساقات من هنا إلى مساقات من هناك· وإنما تكمن فلسفة البرنامج فى تقديمه علمان فى وقت واحد·

١٢- **من حيث وضع البرنامج :**ينبغى أن تكون لجنة يمثل فيها لكل نوع من الثقافات السابقة عضو وذلك حتى يتحقق التكامل بين الثقافات·

١٣- **من حيث الإرشاد :** يشترك فى إرشاد الطالبة أستاذان من تخصصين مختلفين· إما تربية أسرية وفنية، أو تربية عامة وتربية أسرية ··· أو غير ذلك·

١٤- **من حيث التربية العملية:** يبدأ بالتربية العملية من الفصل الدراسى السابع كالتالى:

(١)- الفصل السابع : مرحلة التوجيه والتدريس المصغر·

(٢)- الفصل الثامن : مرحلة المشاهدة والتدريب·

(٣)- الفصل التاسع : مرحلة التدريس·

(٤)- الفصل العاشر : الامتياز·

هذا بالطبع مع تخصيص ساعات معتمدة للتربية العملية·

١٥- **من حيث موقع التربية العملية:** تقضى الطالبات فترة التربية العملية موزعة بين إحدى المدارس للتدرب على التدريس فى أحد التخصصين (أسرية أو فنية)، وبين مراكز الطفولة والأمومة للتدرب على ممارسة مهارات البرنامج العام الخاص بالحياة العائلية·

١٦- **من حيث مشروع التخرج:** ينفرد الطالبات فى خطة المعلم النوعى بتقديم مشروع يعطى له درجة معينة أو أن يقمن معرضا ··· إلخ·

ب- برنامج معلم الحاسوب :

١ - من حيث مبرراته: تقديرا من وزارة التربية والتعليم لدور التقنيات الحديثة فى تشكيل الحياة فى المجتمع المعاصر، ولما يلعبه الحاسوب الآن من أدوار مختلفة فى مختلف مجالات الحياة فقد أعدت الوزارة خطة لتعميم استخدام الحاسوب فى أجهزتها ولتدريب التلاميذ على استخدامه، ومهما كانت طموحات البرامج والمناهج التعليمية فإن هذه الطموحات رهن تحقيقها بوجود المدرس المتخصص والمؤهل تأهيلا عاليا يمكّن من أداء واجباته. ومن ثم نشأت الحاجة لبرنامج إعداد معلم الحاسوب.

٢- من حيث أهدافه : يهدف هذا البرنامج إلى ما يلى :

(١) نشر المعرفة المعلوماتية وتدريب الطلاب على استخدام الحاسوب وتزويدهم بمهارات عصرية تلزمهم فى حياتهم.

(٢) تلبية احتياجات وزارة التربية والتعليم من معلمين للحاسوب.

٣- من حيث محاور الاهتمام: ينبغى على برنامج إعداد معلم الحاسوب أن يزود الطالب بما يلى :

(١) الإلمام بالمفاهيم الأساسية للحاسبات ومهامها وإمكاناتها.

(٢) التفهم لدور الحاسبات فى المجتمع ودراسة تطبيقاتها والآثار التى تترتب على التوسع فى استخدامها.

(٣) المهارة فى استخدام الحاسب فى التحكم فى المعلومات وفى حل المسائل وكوسيلة تعليمية.

(٤) الإلمام بأساسيات صيانة الحاسبات وطرق التعامل مع الأعطال الطارئة دون التعمق فى فنياتها.

٤- بناء البرنامج : نتصور أن هذا برنامج فرعى ضمن برنامج إعداد معلم الرياضيات سواء لمعلم المادة بالمرحلة الأولى أو لمعلم المرحلة الثانية.

معنى ذلك تخصيص عدد من الساعات المعتمدة واقتطاع جزء من المساقات الأكاديمية لتخصيصها للحاسوب دون التعمق فى الرياضيات. حيث لا يتوقع من الخريج أن يقوم بتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية. وهنا يصدق ما قلناه عند وضع تصور إعداد معلم المرحلة الثانية.

رابعا : خطة خدمة المجتمع :

يقصد بهـذه الخطة تحديد الأدوار التى يمكن لكلية التربية أن تقوم بـها فى خدمة المؤسسات التعليمية بدولة الإمارات ·

١- **من حيث الهدف** : تهدف هذه الخطة إلى وضع تصـور للبرامج التى يمكن أن تسهم بها كلية التربية فى الوفاء باحتياجات تطوير المؤسسة التعليمية ·

٢- **من حيث أبعاد الحركة**: تتحرك هذه الخطة فى إطار مجالات خمسة هى :

(أ)- رفع مستوى المعلم الحالى ·

(ب)- إعداد البرامج والخطط ·

(جـ)- تدريب الأطر الفنية والإدارية ·

(د)- تطوير المناهج والمواد التعليمية ·

(هـ)- إجراء البحوث والمشروعات ·

ولنتناول بإيجاز كلا من هذه الأبعاد ·

(أ) رفع مستوى المعلم الحالى :

يأخذ ذلك أحد الأشكال الآتية :

١- استحـداث برامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للـحصول على درجة جامـعية مما يرفع من مستوى مـعلم هذه المرحلة وليتمشى مع الاتجاهات العالمية المعـاصرة، كما يؤدى إلى ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم فى هذه المرحلة ·

٢- تنظيم برامج تدريـب تحويليـة تهـدف إلى تزويد المعلم بالمعلومـات والمهـارات التى تساعده على تدريس مواد قريبة من تخصصه أو أداء أدوار معينة ·

٣- إعداد برامج تنمية مـهنية وتشتمل على برامج تدريبية تسـهم فى رفع مستوى المعلم وتعد شرطا للترقية ·

(ب) إعداد البرامج والخطط :

يمكن لأعضاء هيـئة التدريس بكلية التـربية الاشتراك فى عضـوية اللجان التى تنظمها الوزارة لوضع البرامج أو إعداد الخطط، مثل خطط تطوير التعليم الثانوى أو وضع تصور لنظم الساعات المعتمدة فى التعليم العام والفنى أو غير ذلك ·

(جـ) تدريب الأطر الفنية والإدارية :

يمكن لكلية التربية أن تنظم مجموعة من الدورات التى تسهم فى تدريب الكوادر أو خدمة المجتمع مثل :

١- برنامج تدريب المشرف الإدارى (وهذا يختلف عن برنامج دبلوم الإدارة المدرسية).

٢- برنامج تدريب الإخصائى الاجتماعى والنفسى.

٣- برنامج تدريب المشرف على النشاط المدرسى.

٤- برنامج تدريب أمين المكتبة المدرسية.

٥- برنامج تدريب أمين المختبر (العلمى واللغوى).

٦- برنامج تدريب مسئول الوسائل التعليمية.

٧- برنامج تدريب حول التربية الاستهلاكية (لطلاب الشانوى أو للمدرسين والمدرسات).

٨- برنامج رعاية الطفل.

٩- برنامج رعاية الأحداث ووقايتهم من الجنوح.

١٠- برنامج التربية الإرشادية (لإعداد موظفات بمراكز الطفولة والأمومة).

وغير ذلك من برامج. مما يلزم التحديد الدقيق للحاجات التدريبية لوزارة التربية والتعليم.

(د) تطوير المناهج والمواد التعليمية :

يمكن للكلية أن تسهم فى دراسة المناهج الحالية بمختلف مراحل التعليم العام والفنى، وكذلك الكتب الدراسية المقررة، وإعداد تصور لتطويرها، ووضع خطة لإعادة تأليف ما ينبغى الاستغناء عنه.

(هـ) البحوث والمشروعات :

يمكن للكلية إجراء بعض البحوث الميدانية التى تستهدف مواجهة مشكلة تربوية معينة فى ضوء ما يرد من الوزارة من تقارير. كما يمكن للكلية أخذ زمام المبادرة

بإعداد بعض المشروعات المتكاملة وتقديمها للوزارة . مثل مشروع المدرس الأول، مهامه وإعداده وتقويمه . ومشروع الربط بين التعليم والعمل المنتج، ومشروع الإشراف التربوى . ومشروع التعليم أو الإعلام يهدف إلى تقويم برامج أجهزة الإعلام من الناحية التربوية والإسهام فى وضع خطة للتعامل مع هذه الأجهزة (صحافة ، إذاعة ، تليفزيون) .

خامسا : خطة الدراسات العليا :

يقصد بهذه الخطة وضع تصور لبرنامج الدراسات العليا بكلية التربية وتحديد الدرجات الجامعية التى يمكن أن يشتمل عليها هذا البرنامج . وفيما يلى أهم ملامح هذه الخطة :

١ - **من حيث الهدف:** تهدف هذه الخطة إلى إتاحة الفرصة للدراسة العليا لأبناء الإمارات مما يسهم فى تكوين كادر وطنى يتحمل مسئولية التدريس الجامعى بعد ذلك ويدخر ما ينفق من البعثات الخارجية .

٢- **من حيث الدرجات** : يمكن البدء بإعداد برنامج الدبلوم الخاصة . ولعل زيادة مدة الدراسة بكلية التربية إلى خمس سنوات يسمح بالبدء فى هذا البرنامج مباشرة بعد التخرج من الكلية

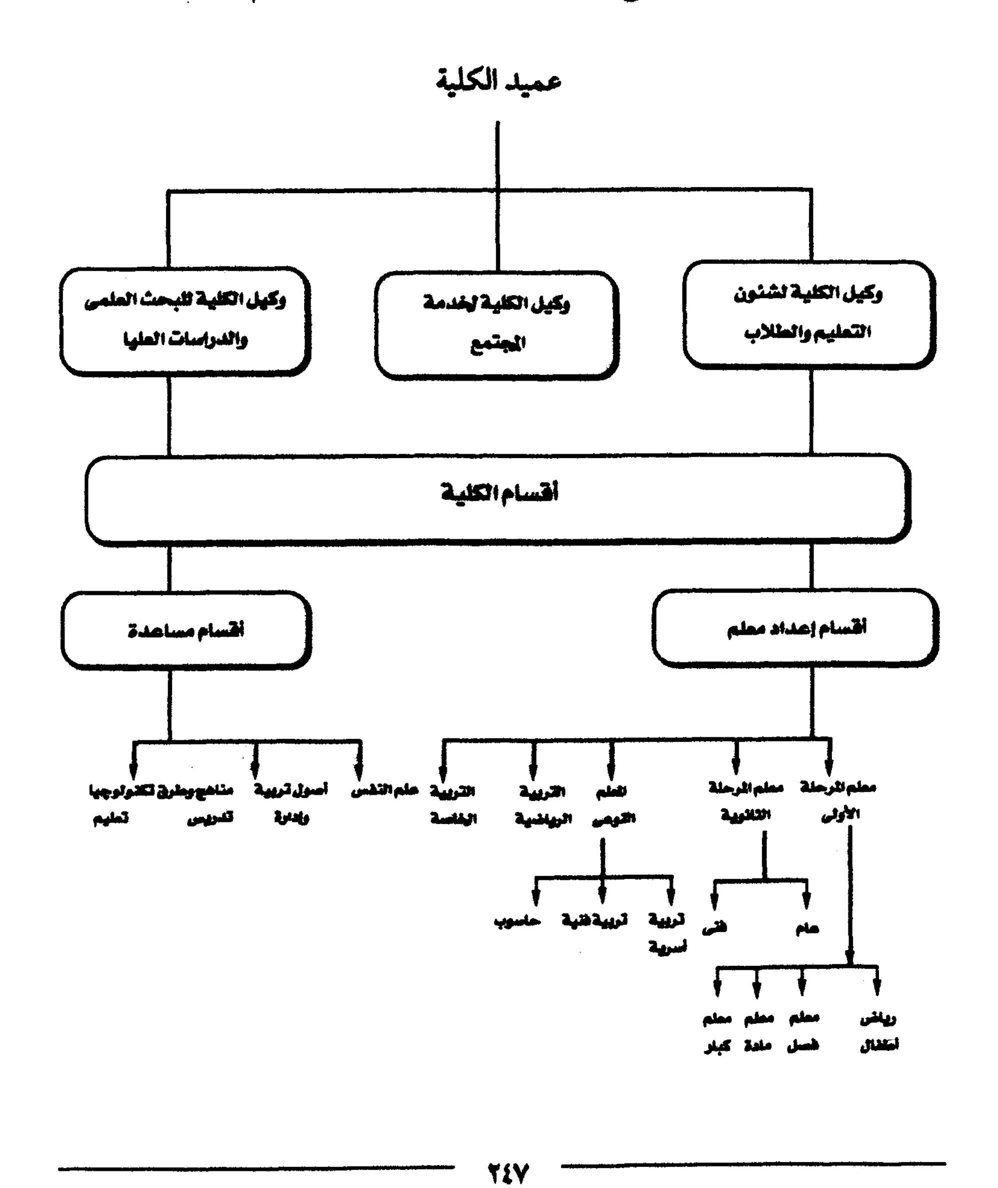
كما يمكن التفكير فى إعداد برنامج للماجستير يشتمل على مسارين أو نوعين . الأول ماجستير بنظام المقررات ويكلف الطالب فى هذا البرنامج بتقديم بحث محدود أو أوراق عمل يناقش فيها

الثانى ماجستير بنظام البحث ويكلف الطالب فى هذا البرنامج بإعداد الرسالة مع أخذ بعض المساقات الضرورية مثل الحاسوب ولغة أجنبية . . إلخ . ونرى أن يقتصر الأمر على هاتين الدرجتين فى السنوات العشر القادمة حتى يتوفر كادر من أساتذة الكلية يسمح بالإشراف على طلاب الدكتوراه .

هيكل الكلية

استنادا للمتطلبات السابقة، وتحقيقا للبرامج الطموحة التى نوقشت فى هذه الورقة ينبغى التفكير فى التنظيمات الإدارية الحافزة للتطوير، وأول هذه التنظيمات هيكل الكلية ·

وفيما يلى شكل مقترح يعرض تصوراً لهيكل الكلية والأقسام المقترحة لها ·



لجان العمل

يلزم لتنفيذ هذه الخطة تشكيل عدد من اللجان التى تتولى ترجمة ما ورد فى هذه الخطة من منطلقات وبرامج وتوجيهات إلى خطط عـمل تأخذ طريقها للتنفيذ. ومن هذا اللجان:

أ- لجان إعداد البرامج:

١- معلم المرحلة الأولى.

٢- معلم المرحلة الثانية.

٣- المعلم النوعى.

٤- معلم التربية الرياضية.

٥- معلم التربية الخاصة.

ب- لجان النشاط الأكاديمى:

١- لجنة توصيف المسافات:

٢- لجنة العملية التعليمية (طرق التدريس/ أساليب التقويم...).

٣- لجنة الموارد البشرية والفنية الإدارية.

٤- لجنة المواد التعليمية والتكنولوجيا (الكتب الدراسية/ الحاسوب... إلخ).

٥- لجنة البحث العلمى والدراسات العليا.

٦- لجنة خدمة المجتمع.

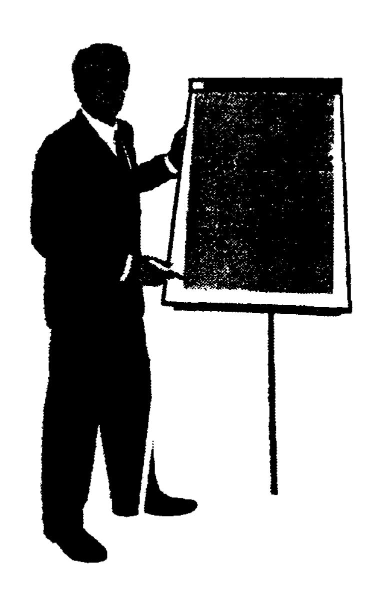
٧- لجنة الاحتياجات التدريبية.

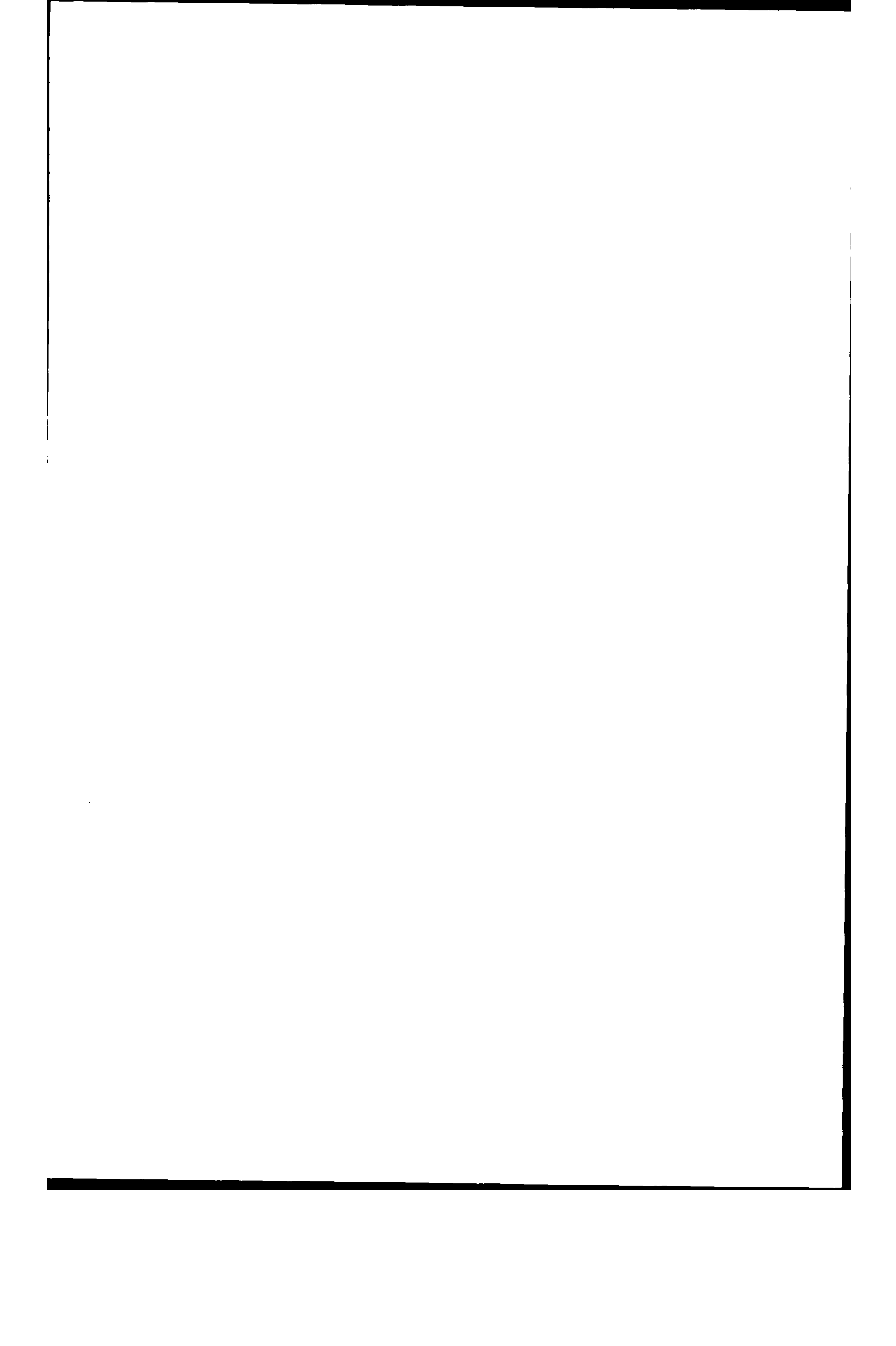
٨- لجنة اللوائح (نظم القبول/ قواعد النجاح/ هيكل الكلية.. إلخ).

وبالله التوفيق.

الباب الثالث

تدريب المعلم





الدراسة الخامسة(*)

التدريس المصغر
ودوره فى تدريب المعلم

(*) نشرت هذه الدراسة فى مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٣ الجزء الثانى (٢)، ١٩٨١ج٠م٠ع٠

مقدمة:

تستهدف هذه الدراسة الحديث عن أسلوب من الأساليب الفنية الحديثة نسبيا، والمستخدمة فى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، ويسمي بالتدريس المصغر Micro-Tcaching، ويهمنا فى هذه الدراسة الموجزة تعرف المقصود بالتدريس المصغر. وموقعه من أبعاد العملية التعليمية، ومكوناته والمنطلقات التى يستند إليها، وأهم أوجه استخدامات التدريس المصغر، وأسس إعداد برنامج التدريس المصغر، وبعض التجارب التى استخدمته كأسلوب من أساليب إعداد المعلمين أو تدريبهم.

أبعاد العملية التعليمية:

المتأمل فى العملية التعليمية يجدها تشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسية، أولها محتوى المادة التعليمية، وثانيها طريقة تدريس هذا المحتوى، وثالثها الظروف البيئية المحيطة بالعملية التعليمية ككل، والتى تتحقق من خلالها الأهداف التعليمية المتوخاة. وفى كثير من الدراسات التربوية تطلق على هذه الأبعاد الثلاثة الاصطلاحات التالية:

(Downey, L.6,P:88. Shuch, R.F, 15, P:33).

(أ) البعد المعرفى Substantive Dimension: ويقصد به مجموع المعارف والمعلومات والمهارات التى يستهدف تعليمها للطالب What is being taught أى المادة التعليمية.

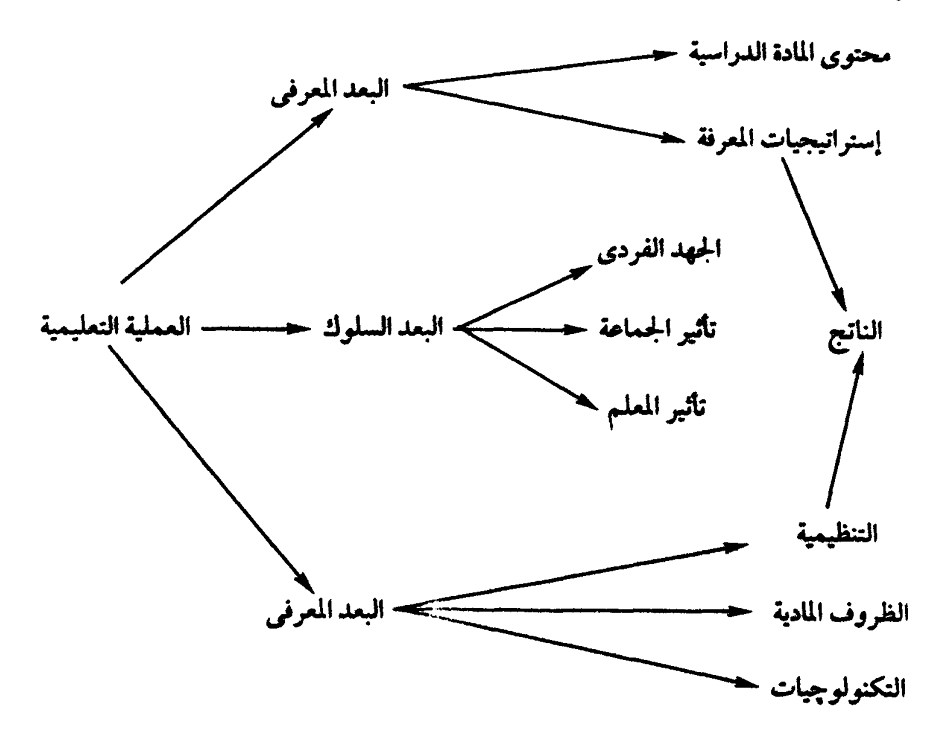
(ب) البعد السلوكى Behavioral Dimension : ويقصد به مجموع أشكال الأداء والأساليب التى يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة. إنها باختصار ديناميكيات العملية التعليمية The dynamics of the teaching - learning act، أى طريقة التدريس.

(جـ) البعد البيئى Environmental Dimension: ويقصد به مجموع الظروف البيئية بعملية التدريس، والتى يتم من خلالها تحقيق الأهداف التعليمية.

The physical setting within which the learning act takes place.

أى المجال الخارجى.

ويقدم لورنس دار وانى فى الشكل التخطيطى التالى للعملية التعليمية محللا مكونات هذه الأبعاد الثلاثة :



الرسم التوضيحى رقم (١) نموذج العملية التعليمية

المعلم والعملية التعليمية :

المعلم بلا جدال سيد العملية التعليمية كلها. إنه هوالذى يبعث الروح فى هذه الأبعاد الثلاثة، ويوظف كلا منها بالشكل الذى يحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

ومن ثم يشغل إعداد المعلم حيزا كبيرا من اهتمام المسئولين عن العمليةالتربوية فى مختلف بلاد العام. وما أكثر البحوث التى تجرى فى هذا الميدان. إن منها ما يتناول أسس اختبار المعلمين، ومنها ما يتناول معايير المعلم الناجح، ومنها ما يتناول أسس إعداد المعلم والجوانب الثالثة لهذا الإعداد، الثقافى أو العام، والتخصصى أو الأكاديمى، والمهنى أو التربوى. ومنها ما يتناول تحليل أدائه فى الفصل، ودراسة أشكال التفاعل

اللفظى وغير اللفظى بينه وبين الدارسين. ومنها ما يتناول دوره فى المدرسة وخارجها، ومنها ما يتناول العلاقة بين شخصيته وبين تحصيل التلاميذ. ومنها ما يتناول تقويم أدائه إلى غير ذلك من مجالات.

التربية العملية بين الواقع والتطوير:

والتربية العملية كما نعلم تأتى فى مقدمة العناصر التى يشتمل عليها أى برنامج لاعداد المعلمين قبل الخدمة Pre-service. كما تشتمل عليها برامج كثيرة لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة in-service. وقد حظيت التربية العملية أيضا بكثير من الاهتمام فى ميدان البحث التربوى، كما بذلت فى سبيل تطويرها جهود متعددة.

وتؤدى فترة التربية العملية عادة على مراحل ثلاثة. مرحلة الملاحظة، ثم مرحلة التدريب، وأخيرا تأتى مرحلة الممارسة. وفى فترة الملاحظة يقتصر دور الطالب على مشاهدة بعض قدامى المعلمين وهم يلقون دروسهم.

أما فى فترة التدريب فيقتصر دور الطالب فيها على إلقاء درس أو درسين كل أسبوع فى الوقت الذى يلاحظه زملاؤه، ثم يقومون بنقده بعد ذلك. وأخيرا تأتى مرحلة الممارسة وفيها يتولى الطالب منفردا مسئولية إعداد الدرس وإلقائه. وتأخذ فترة الممارسة شكلين، أولهما متقطع (يوم كل أسبوع)، وثانيهما متصل (أسبوعان أو أكثر قرب نهاية العام الدراسى)[1].

هذا هوالنمط التقليدى للتربية العملية والذى ظل سائدا حتى وقت قريب فى مختلف بلاد العالم. كما أنه ما زال النمط السائد فى كثير من كليات التربية بمصر.

ولقد امتدت إلى التربية العملية يد التطوير فى كثير من بلاد العالم. ومن أشكال هذا التطوير إعادة النظر فى الفترة التى تمارس فيها، وفى البرامج التى تقدم للطالب تهيئة لممارستها، وفى الإعداد المعرفى الذى يتمثل فى تزويد الطلاب بمرشد للتربية العملية Handbook for Student Teachers وفى نوع الإشراف الفنى الذى يصاحبها وفى تحديد مسئولية المتصلين بها سواء أكان طالبا، أم مدرسا أصليا، أم ناظرا، أم مشرفا، وأخيرا فى محاولة استخدام التكنولوجيا التعليمية فى تطويرها.

---

(١) تتبع كلية التربية جامعة المنصورة أسلوبا جديدا فيما يتصل بالتربية العملية المتصلة، حيث تقسمها إلى فترتين، الاولى فى الأسبوع الأخير من النصف الأول للعام الدراسى. وهدف هذه الفترة التدريب، والثانية فى الأسبوع الأخير من مارس وهدف هذه الفترة التقويم.

ومن التجارب الرائدة التى شهدها ميدان التربية العملية فى الولايات المتحدة فى الستينيات تجربة التدريس المصغر Microteaching ·

نبـــذة تاريخيــــة :

أطلق دويــت ألن Dwight Allen هذا الاصــطلاح Microteaching (تكتب متـصلة أو منفصلة) ليدل على تجـربة تمت فى جامعة ســتانفورد بكاليفــورنيا بالولايات المتحدة الأمريكيــة سنة ١٩٦٣ كجزء من برنامج للتربية العمليــة · ولقد كان الهدف من هذه التجربة محاولة إيجاد أسلوب جديد أكـثر فاعلية فى تدريب المعلمين قبل ممارستهم الخدمــة · وكان قد طلــب مــن المتدربــين القيام بإلقاء درس توضــيحى demonstration lesson على مجموعات من الطلاب يشتمل كل منها على أربعة طلاب ·

ولقد كلف هؤلاء الطلاب بالقـيام بأدوار تلاميذ تتفاوت قـدراتهم على التعلم، فمنهم من لعب دور تلمـيذ بطىء التعلم، ومنهم من لعب دور تلمـيذ متشوق للـعملية التعليمية، ومنهم من لعب دور غـير الراغب فيها، ومنهم من لعب دور الملم بكل شىء Knows-it-all . وكان الهدف الرئيــسى من ذلك إشعار المتدربين بالحــاجة لتعلم بعض أساليب التــدريس، ومن خلال هذا الموقف التــدريسى المصطنع ظهر مـفهــوم التدريس المصغر

وبدلا من قيام الطلاب بدور تلاميذ ذوى مستويات متفاوته من القدرة على التعلم والرغبة فيه طلب من كل منهم إعداد درس قصير فى مادة تخصصه وقام كل منهم بإلقاء درسه الذى أعــده، إلا أنه لوحظ التمكن من المادة العلمـية وحدها لا يغنى عن مــهارة تدريسها ·

ولقد وجد أن الطلاب جمـيعا فى حاجة لاكتساب عدد من المهــارات التدريسية الهامة ومنها كيفـية بدء الدرس، وكيفية إلقاء السؤال، وكيفـية عرض المادة العلمية، إلى غير ذلك من مهارات · ومن هنا تم تنظيم برنامج تدريسى مكثف فى صيف سنة ١٩٦٣ للتدريب على ممارسة بعض المهارات الأساسية فى إلقاء الدرس

ولقد قام المتدربون فى هذا البرنامج الصيــفى بممارسة كل مهارة على حدة، حتى تستوفى قائمة المهارات، ولقد اقتضى ذلك تحديد مهارات كل من المعلم والطالب تحديداً إجرائيا ·

تعريف التدريس المصغر:

يمكن تعريف التدريس المصغر بأنه موقف تدريسي بسيط يتم في وقت قصير (يتراوح عادة من ٤ دقائق إلى ٢٠ دقيقة) وعلى عدد محدود من الطلاب (يتراوح عادة من ٣ إلى ١٠ طلاب)٠

واصطلاح التدريس المصغر Microteaching يستخدم على مستويين كما يرى جنسن (Jensen, 10, p:7) .

أولهما عام يشمل مختلف أشكال التدريب المكثفة، **وثانيهما** خاص ويشمل نوعين: التدريس لطلاب حقيقيين، وهذا ما يسميه جنسن «بالتدريس المصغر Microteaching». والتدريس للزملاء الذين يلعبون دور طلاب. وهذا ما يسميه جنس "بالتمثيل المصغر Microsimulation ٠ وبالرغم من هذه التفرقة فإن اصطلاح "التدريس المصغر" يطلق عادة على المستوى العام، أى للدلالة على مختلف أشكال التدريب التربوى المكثفة سواء من حيث المهارات التى يتم التدريب عليها، أو من حيث الزمن الذى يتم فيه هذا التدريب، أو من حيث الدارسين الذين يتم تدريبهم فى المرة الواحدة٠

وجدير بالذكر أن تحديد الزمن وعدد الطلاب أمر تقريبى لا يستلزم التمسك الصارم به. وإنما يقدمه كل من ألن Allen وكوبر Cooper وصفا للتجربة كما تمت فى أول عهدها ودلالة على مدى تكثيف فترة التدريس المصغر٠ (Allen,D. & J. Coper,I. p:1)

الفرق بين التدريس المصغر والتقليدى:

إن كلمة «مصغر Micro» تدل ،كما سبق القول، على أننا أمام موقف تدريسى مكثف يختلف عن الموقف التدريسى العادى فى عدة أمور٠ ولنعد إلى نموذج دونوى للعملية التعليمية والذى سبق عرضه فى هذا الفصل. وفى ضوء هذا النموذج يمكن توضيح الفروق بين التدريس المصغر والتدريس العادى، والجدول رقم (١) يوضح الفروق بين حصتين : يتم في أولاهما إلقاء الدرس بطريقة تقليدية، ويتم فى ثانيتهما إلقاء الدرس نفسه بطريقة التدريس المصغر٠

جدول رقم (١) يبين الفرق بين التدريس التقليدى والمصغر :

رقم	مجال المقارنة	الحصة العادية	التدريس المصغر
١	البعد المعرفى Substantive Dimension (محتوى الدرس)	تتعدد الخبرات التدريسية هنا فقد تكون عدة مفاهيم أو عدة مهارات أو عددا من الحقائق والمعلومات.	تتجزأ الخبرة التدريسية هنا، فلا يتم إلقاء أكثر من مفهوم أو تعريف الطلاب بأكثر من حقيقة معينة أو تدريبهم على أكثر من مهارة.
٢	البعد السلوكى Behavioral Dimension (طريقة التدريس)	تتعدد الأساليب والإجراءات التى يقوم بها المعلم لتحقيق هدف الدرس (إلقاء معلومات أو شرح مفاهيم أو تدريس مهارات).	يتم عادة توظيف مهارة تدريسية واحدة، لا تتعدد معها إجراءات التدريس أو أساليب إلقاء التدريس.
٣	البعد البيئى Environmental Dimension	١- يضم الفصل عددا كبيرا من الدارسين. ٢- زمن الحصة يتراوح بين ٥٠ دقيقة وساعتين ٣- مصادر التغذية الرجعية (النقد والتقويم) محدودة، وقد لا توجد. ٤- الفرصة ضئيلة، إن لم تكن معدومة لإعداد تدريس الدرس لنفس الدارسين.	٢- لا يزيد عدد الدارسين عن ٢٠ دارسا مع بعض الاستثناءات. ٢- لا تزيد فترة إلقاء الدرس عن ٢٠ دقيقة مع استثناءات نادرة. ٣- تتعدد مصادر التغذية الرجعية فهى ما بين المدرس نفسه والدارسين والزملاء الملاحظين وأخيرا المشرف. ٤- دائرة التدريس المصغر عادة هى: تدريس، تغذية رجعية، إعادة تدريس.

مكونات التدريس المصغر :

فى ضوء العرض السابق يتضح أن التدريس المصغر يشتمل على عدد من العناصر الأساسية والمكونات، نجملها فيما يلى :

١- معلومة معينة أو مهارة واحدة يراد تعليمها.

٢- مدرس تحت التمرين Microteacher

٣- فصل صغير Micro-class

٤- فترة زمنية قصيرة لتدريس الدرس.

٥- مصادر متعددة للتغذية الرجعية Feedback

٦- فرصة لمعاودة التدريس Reteaching

ويذكر جون ميثير Mcicr أن التدريس المصغر يمر بمراحل خمسة هى :

١- التسجيل التليفزيونى Videotape Recording

٢- دراسة شريط التسجيل Reviewing

٣- الاستجابة للشريط بالتعليق والنقد Responding

٤- تعديل الدرس Refining

٥- معاودة تدريس الدرس Redoing

ويطلق عليها ميثير اصطلاح "الراءات الخمسة". (Mcier, J.H. 13.p:145).

وبشكل عام يمكن القول أن فترة التدريس المصغر تمر بمراحل خمسة رئيسية يبينها الرسم التوضيحى رقم (٢).

(١) تدريس ← تسجيل تليفزيونى / تسجيل تليفزيونى / لا تسجل

(٢) تحليل ← مشاهدة الشريط التليفزيونى / الاستماع لشريط الكاسيت / التذكير بخطوات الدرس

(٣) تغذية رجعية ← المدرس / المشرف / الزملاء / التلاميذ

(٤) تعديل الدرس

(٥) إعادة التدريس ← نفس التلاميذ / تلاميذ جدد

الرسم التوضيحى رقم (٢) مراحل فترة التدريس المصغر

وجدير بالذكر، أن عنصر التسجيل التليفزيونى ليس شرطا أساسيا فى برامج التدريس المصغر. إن وجوده بلا شك يحقق الكثير من الفوائد؛ منها أنه يمكن من ممارسة النقد الذاتى الذى يقوم به المعلم نفسه. إنه يستطيع تعرف عناصر القوة والضعف فى الدرس الذى ألقاه بمجرد إعادة عرض شريط التسجيل التليفزيونى، ومنها أن التسجيل التليفزيونى ييسر عملية التغذية الرجعية من مختلف أطرافها ويجعل النقد الموجه للمعلم من الآخرين قائما على أساس موضوعى لا تختلف بشأنه ذاكرات الأفراد. ومنها أنه يضفى على العملية التعليمية حيوية ويجعل للدرس جاذبية تفوق بلا شك جاذبيته بدون التسجيل التليفزيونى. وأخير منها الاحتفاظ بالنماذج الجيدة من الدروس بالشكل الذى ييسر استخدامها فى أغراض مختلفة بعد ذلك.

ومع هذا كله .. فليس شرطا لازما أن يتم تسجيل الدرس مادامت لم تسمح بذلك الإمكانات. والأمر نفسه يصدق مع استخدام المسجلات الكاسيت. إن وجودها يفيد الدرس بلا شك ولكن غيابها لا يفقد التدريس المصغر فاعليته، أو يقلل قيمته، أو يعوق تنفيذه.

منطلقات التدريس المصغر:

المنطلق الرئيسى لفكرة التدريس المصغر هى أن من الممكن تجزئة عملية التدريس إلى مهارات صغيرة يسهل تعليمها وتعلمها. إن المعلم، من خلال برامج التدريس المصغر، يستطيع أن يبنى لنفسه رصيدا يمكن توظيفه فى قاعات الدرس.

وبشىء من التفصيل يمكن القول أن فكرة التدريس المصغر تستند إلى عدة منطلقات Assumptions منها :

١- التدريس سلوك يمكن تحليله إلى مهارات كما يمكن تطويره إلى حد كبير.

٢- من الممكن اكتساب معظم المهارات التدريسية بكفاءة كبيرة.

٣- كثير من الأنماط السلوكية التى تعودها المعلمون فى حياتهم لا تتفق مع تلك التى ينبغى أن يمارسوها فى العملية التعليمية.

٤- يمارس بعض المعلمين التدريس فى جو يشوبه التوتر فى معظم الأحيان.

٥- التدريس عملية سلوكية على مستوى كبير من التعقيد، إنها تتطلب التمكن من كثير من مهارات التفكير والاتصال والتفاعل مع الطالب.

٦- إن من الممكن، عن طريق التدريب، أن يكتسب المعلمون القدرةعلى تحليل سلوكهم التدريسى ونقده والتحكم فيه إلى حد كبير.

٧- يلعب التدريب عادة دورا مزدوجا، فعن طريقه يكتسب المعلمون الجدد من الأنماط السلوكية. وعن طريقه أيضا يتم تصحيح الخاطئ منها.

٨- إن من شأن الممارسة أن تزود المعلم بخبرات متعددة تضفى على كل عمل يقوم به فى الفصل معنى وتجعل له دلالة. إنها تنقله من مستوى التجربة فى الممارسة إلى مستوى يعرف فيه سبب كل عمل ومغزى كل أداء.

مزايا التدريس المصغر:

لاستخدام التدريس المصغر مبررات يمكن إجمال أهمها فيما يلى :

١ - بالرغم من أن التدريس المصغر يبدو وكأنه موقف تدريسى مصطنع، إلا أنه تدريس فعلى يكتسب كل خصائص التدريس الحقيقى ويشتمل على مكوناته.

٢ - إن التدريس المصغر يخفف من حدة الموقف للتدريس الحقيقى فى الفصل، إذ يسوده فى بعض الأحيان جو من التوتر. إن المتدرب فى حصة التدريس المصغر يشعر بقدر من الثقة. ذلك لتمكنه من عناصر العملية التدريسية وسيطرته إلى حد كبير على متغيراتها

٣- إن التدريس المصغر يخفف من درجة تعقيد الموقف التدريسى الحقيقى فى الفصل. فالمحتوى فى التدريس المصغر بسيط، والمهارة التدريسية محدودة، والوقت قصير والتلاميذ قلائل.

٤ - تراعى فى التدريس المصغر قدرات المعلم وإمكاناته. إنه هو الذى يختار محتوى الدرس وهو الذى يحدد المهارة التدريسية التى يستخدمها، وهو الذى يضع خطة الدرس

٥- إن التدريس المصعر يمكّن المعلم من إتقان المهارات التدريسية المختلفة وذلك بإتاحة فرصة تكرار الأداء.

٦- الموقف التدريسى فى حصة للتدريس المصغر موقف محسوب الخطوات، محدد الإجراءات، تقل فيه نسبة المخاطرة والفاقد. إن الخطأ فى التدريس المصغر يمكن تداركه وتلافى آثاره. ويختلف الأمر بالنسبة للحصة العادية حيث توجد عوامل متعددة يتعدى معظمها قدرة المعلم وتتخطى إمكاناته

٧- يتم فى التدريس المصغر التركيز على مهارات تدريسية بذاتها. إن من اللازم فى برامج التدريس التمييز بين ما هو أساسى لا غنى عنه وما هو ثانوى لا يؤثر غيابه

على مسار العمل أو تحقيق الأهداف · وفى برامج التدريس المصغر يلقى الضوء على المهارات الرئيسية فى الوقت الذى لا يستنفد المعلم جهده فيه فى ممارسة ما يمكن له اكتسابه بالزمن أو الإلمام به بالقراءة ·

٨- يحتاج الإنسان عادة بعد كل عمل يعمله إلى أن يقف على مستوى أدائه فيه وتعرف رأى المحيطين به، والتدريس المصغر يتيح للمعلم أن يعرف فور انتهاء حصته كيف ألقى درسه، وأن يقف على إيجابيات الأداء وسلبياته وذلك من خلال قنوات التغذية الرجعية المختلفه ·

المهارات التى ينميها التدريس المصغر:

سبق القول إن برامج التدريس المصغر تركز على المهارات الأساسية، وتنتقى منها ما ترى إمكانية التدرب عليه وإكتسابه فى وقت قصير وبفاعلية أكبر · وذلك من أجل تكوين رصيد يخدم المعلم فى أدائه الفعلى بعد ذلك فى حجرات الدراسة ، ولقد ذكر كل من ألن Allen و كوبر Cooper . (Allen DJ. & Cooper.L. 1.pp:2-4) . رائدا التدريس المصغر، أن من خلال برامج التدريب على استخدام التدريس المصغر ثم اختيار عشرين مهارة تدريسية يرى أنها صالحة للمعلم مع اختلاف المراحل التعليمية التى يدرس لها (ابتدائية ، إعدادية ، ثانوية) ·

ولقد ثبت نجاح التدريس المصغر بكفاءة كبيرة فى تنمية هذه المهارات وإكسابها للمعلمين · ولقد تم تحديد هذه المهارات من خلال دراسات استخدم فيها أسلوب تحليل المهمة Task analysis . وذلك للتعرف على مختلف أشكال الأداء التي يقوم بها المعلم في الفصل . ثم تم تحليل هذه الأشكال المختلفة من الأداء إلى مكوناتها السلوكية التي ساعدت في وضع برنامج تدريبي للدارسين من أجل اكتساب كل منها.

وفيما يلي عرض لأهم هذه المهارات:

١ - **الطلاقة فى إلقاء الأسئلة** : ويقصد بذلك أن يكون المعلم قادرا على إلقاء أكبر عدد من الأسئلة · وتستمد هذه المهارة أهميتها من حقيقة مؤداها أن كثيرا من المعلمين يميلون إلى استخدام طريقة المحاضرة فى التدريس فيستأثرون بالوقت كله وكأنهم يحاضرون فى قاعة من قاعات الجامعة · ولقد استهدف تدريب المعلمين على مهارة الطلاقة فى إلقاء الأسئلة تعويدهم نمطا جديدا للتدريس مختلفا عما ألفوه ·

٢- **التعمق فى إلقاء الأسئلة** : ويقصد بذلك أن يكون المعلم قادراً على إلقاء أسئلة تقتضى من التلاميذ أن يتخطوا حدود الإجابة السطحية. ويمكن أن يتم ذلك عن طريق عدة أساليب منها أن يطلب المعلم من التلاميذ معلومات إضافية، ومنها أن يطلب منهم تعليل إجاباتهم وعدم الاقتصار على إلقائها، ومنها أن يطلب منهم إعادة التركيز refocusing على جوانب معينة، ومنها استدعاء تلاميذ جدد للمشاركة فى الحديث وإبداء وجهات نظر أخرى. المهم فى هذا كله أن يكون المعلم قادرا على إلقاء السؤال الذى يستثير إجابات متعددة أشد عمقا وأكثر شمولا.

٣- **إلقاء أسئلة ذات مستويات أعلا فى مراتب التفكير**: تتدرج الأسئلة كما نعلم من حيث مستويات التفكير التى تتطلبها للإجابة عليها، منها ما هو تذكرى يقتصر الأمر فيه على استرجاع معلومات أو معارف كان قد درسها التلميذ من قبل، ومنها ما يقتصر الأمر فيه على ذكر أسماء أشياء تدركها الحواس، ومنها ما يقتصر الأمر فيه على تقرير شيء ما أوحقيقة معينة، كما أن منها ما يتطلب الخروج بتعميم أو تطبيق مبدأ، أن السؤال الجيد هو ذلك الذى يستثير قدرات الطلاب على أن يطبقوا المبادئ والأفكار لا أن يتذكروها فقط

٤ - **القاء أسئلة ابتكارية** : من الأسئلة ما يتطلب إجابات لا يجوز الحكم عليها بالصحة أو بالخطأ .. إنها عادة من الأسئلة الحرة أو مطلقة الإجابات Open-ended، والتى تتسع لتشمل وجهات نظر مختلفة أو آراء متباينة لكل منها ما يؤيدها. إن مثل هذه الأسئلة يتطلب من التلاميذ الإبتكار فى إجاباتهم وفرض الفروض، والتفكير فى بدائل تتعدى ما هو معروف إلى ما هو غير معروف، وما هو متوقع إلى ما هو غير موقع، وما هو تقليدى إلى ما هو مبتكر.

٥- **التعزيز** : استخدام التعزيز المناسب مهارة رئيسية من مهارات التدريس الجيد. إن من خصائص المعلم الجيد القدرة على تعزيز السلوك المطلوب، وإلقاء كلمات الثناء والتقدير فى مكانها المناسب، وبالشكل الذى لا يقلل من قيمتها أو يزيد من قدرها.

٦- **تعرف مدى اهتمام التلاميذ وانتباههم**: إن من خصائص المعلم الجيد أن يكون واعيا باهتمامات التلاميذ يقظا لانتباههم. إن ثمة أمورا تكشف للمعلم عن ذلك بوضوح، مثل إشارات الوجه وحركات الجسم والتعبيرات المختلفة التى تصدر من التلاميذ والتى تكشف عن مدى انتباههم attention span . ومن خلال هذه الدلائل المختلفة يستطيع المعلم أن يحدد ما إذا كان يستمر فى طريقته أو يعدلها أو يغيرها تماما. كما أنه يستطيع أن يحدد مستوى إيقاعه فى الشرح، إما أن يسرع أو

يبطئ. وهذه المهارة من بين المهارات التى يمكن للتدريس المصغر أن ينميها عند المعلمين.

٧- **السلوك غير اللفظى**: السلوك الذى يصدر من المعلم فى الفصل نوعان سلوك لفظى وسلوك غير لفظى. ومن الملاحظ أن السلوك غير اللفظى مع أهميته البالغة فى العملية التدريسية إلا أنه لا يحظى باهتمام سواء فى إعداد المعلمين أو توجيههم. ومن أشكال السلوك غير اللفظى أن يوجه المعلم التلاميذ ليس عن طريق التحدث معهم، وإنما بإصدار إيماءات معينة أو الصمت ذى الدلالة فى بعض المواقف.

٨- **التلميح** : من خصائص المعلم الجيد أن يعايش التلميذ فيما يقوله من إجابات وما يبديه من آراء وما يطرحه من أفكار. فيقدم له بين الحين والحين تلميحات تستحثه على أن يستمر فى حديثه مادام هذا الحديث مرغوبا. إن من شأن هذه التلميحات تعزيز الإجابات الصحيحة وتشجيع الطالب على الاسترسال فى الحديث، وزيادة فرصه للإبداع والابتكار، والتدريس المصغر أسلوب يمكن عن طريقه إلى حد كبير تنمية هذه المهارة.

٩- **التهيئة** : ويقصد بذلك أن يأتى المعلم من أشكال السلوك ما يهيئ الطلاب لنشاط تعليمى معين. من ذلك مثلا التمهيد بطريقة جذابة لبعض أوجه النشاط أو إلقاء أسئلة تهيئ أذهان التلاميذ لموضوع الدرس. إن من شأن هذا السلوك التمهيدى أن يخلق أطرا مرجعية frames of refcrence تيسر حدوث الاتصال على أكمل وجه ممكن

١٠- **تنوع المثيرات** . من خصائص المعلم الجيد أن ينوع من أشكال السلوك اللفظى وغير اللفظى مما يبعد عن الحصة شبح الملل وجو الرتابة. ومن شأن هذا التنوع أن يحتفظ بانتباه التلاميذ ويبقى على يقظتهم، ويجعلهم أكثر مشاركة فى الحصة.

١١- **الإتمام** : ترتبط هذه المهارة بمهارة التهيئة السابق الحديث عنها. ويقصد بالإتمام هنا أن يعرض المعلم معلومات الدرس فى إطار يحس التلاميذ فيه بمنطقية العرض وسلامة نظم الأفكار. إن من خصائص المعلم الجيد أن يقدم المادة العلميةبترتيب منطقى يربط بين القديم والحديث من الأفكار، وبين المقدمات ونتائجها، مما يساعد التلاميذ على فهم هذه المادة وتذكرها، ومن ثم يحسون بالقدرة على الإنجاز feeling of achievement

١٢- **إلقاء المحاضرة:** الهجوم على المحاضرة مصدره اتباع المعلمين أساليب تقليدية فى إلقائها وعدم ممارسة المهارات الواجبة لجعل المحاضرة أكثر فاعلية وأقدر على تحقيق الهدف منها . ويستهدف تدريب المعلمين على إلقاء المحاضرة عن طريق استخدام التدريس المصغر إكساب هؤلاء المعلمين المهارات الواجب توافرها عند المحاضر الجيد. من هذه المهارات طريقة الإلقاء، استخدام الوسائل المعينة audiovisual . تهيئة التلاميذ سرعة الإيقاع فى الحديث، منطقية العرض، أسلوب التكرار، وغير ذلك من مهارات تحقق أكبر استفادة من المحاضرة كطريقة من الطرق العامة للتدريس.

١٣- **استخدام الأمثلة:** الأمثلة ضرورية للعملية التدريسية، فهى توضح المقصود بالمفاهيم والعبارات والاصطلاحات المختلفة. ويتضمن الاستخدام الجيد للأمثلة البدء بالبسيط منها، والمتصل بخبرات التلاميذ السابقة، كما يتضمن ربط هذه الأمثلة بالمبادئ والأفكار التى تعلمها التلاميذ.

ومن الممكن استخدام الأمثلة أسلوبا من أساليب التقويم. أن المعلم يستطيع التحقق من مدى فهم التلاميذ للدرس إذا استطاعوا ضرب أمثلة متصلة بما يشرحه.

١٤- **فن المراجعة:** ليست المراجعة مجرد تكرار عشوائى لبعض المفاهيم والأفكار. إنها فن يستطيع المعلم الجيد استثماره وتحقيق أهداف متعددة من خلاله. إن من شأن المراجعة الجيدة توضيح المفاهيم وتثبيت الأفكار، وإبراز النقاط الأساسية أو الحاكمة key points وعرض وجهات نظر مختلفة للقضية الواحدة. إن الاستخدام الجيد للمراجعة يزيد العملية التعليمية ثراء، ويعزز ما يتم تدريسه، ويؤكد الفهم الصحيح ويبعد مظان الفهم الخاطئ، ومهارة توظيف المراجعة توظيفا جيدا من بين المهارات التى يمكن تنميتها عن طريق التدريس المصغر إلى حد كبير.

وللمراجعة أنواع يستطيع التدريس المصغر تدريب المعلمين عليها، من هذه الأنواع : المراجعة الحرفية Iiteral repetition . والمراجعة البسيطة simple repetition . والمراجعة الموزعة (على فترات) spaced . والمراجعة التراكمية cumulative . والمراجعة الشاملة massed.

١٥- **إكمال الاتصال:** بالرغم من الحاجة إلى الوضوح فى عملية الاتصال، إلا أنه لا يراعى فى أحيان كثيرة مما يعوق الاتصال الكامل بين البشر. ومن المعلمين من يتصور الأمر سهلا بمجرد شرحه لمفهوم معين أو تقديمه معلومة معينة معتقدا أنه بذلك قد استوفى مهمته، متخيلا أن التلاميذ جميعا قد فهموا ما قال، واستوعبوا ما

شرح، فى الوقت الذى يفتقدون فيه مقومات الاتصال الجيد ، ويستهدف تدريب المعلمين على هذه المهارة تنمية قدرتهم على التعبير الواضح وإشعارهم بأهمية هذا الوضوح، ودورة فى نجاح العملية التعليمية

ويجدر بنا، قبل الانتهاء عن الحديث عن المهارات، الإشارة إلى عدة حقائق تتصل بها :

١- ليست هذه هى جميع المهارات التدريسية التى يجب أن يشتمل عليها الموقف التعليمى· إن هى إلا عدد من المهارات الهامة والتى تشترك معظم الدروس فى الحاجة إليها·

٢- تأخذ كل مهارة من هذه المهارات طابعا خاصا يختلف

(أ) **باختلاف المواد الدراسية.** فلا شك أن أداء هذه المهارات فى حصة للغة العربية يختلف إلى حد ما عن أدائها فى حصة للغة الإنجليزية وهى فى حصص اللغات تختلف عنها فى حصص الرياضيات والعلوم الطبيعية المهم أنه لا توجد سمات ثابتة وخصائص مطلقة تتميز بها هذه المهارات بصرف النظر عن المواد الدراسية التى تطبق فيها·

(ب) **باختلاف الصفوف:** فلا شك أن أداء هذه المهارات فى حصة لتلاميذ الصف الأول الإعدادى تختلف عن أدائها فى حصة للتلاميذ فى الصف الثالث من هذه المرحلة وهى فى هذه المرحلة تختلف عنها فى المرحلة الثانوية

(جـ) **باختلاف المعلمين** المعلم سيد العمليه التعليمية بلا منازع ولا شك أن أداء هذه المهارات من معلم ذى خبرة يختلف عن أدائها من معلم حديث

(د) **باختلاف الهدف من البرنامج:** إن أهداف برامج إعداد وتدريب المعلم تنعكس على نوع المهارات المطلوب إكسابها لهم والقدرات المرجو تنميتها لديهم

٣- يضاف إلى هذه المهارات العامة مهارات أخرى نوعية تختلف باختلاف المادة الدراسية والبرنامج المعد إن إعداد برنامج لتدريب معلمى الرياضيات يتطلب إلى جانب هذه المهارات العامة، عددا من المهارات الخاصة بهذا الميدان كذلك فإن إعداد برنامج تدريب مدرسى العلوم الطبيعية (طبيعة ، كيمياء ، أحياء) يتطلب إلى جانب هذه المهارات العامة أيضا عددا من المهارات الخاصة بهذا الميدان خاصة فى الجانب العملى منها·

٤- أجرى مشروع جامعة ستانفورد التربوى[١].

دراسة أخرى بعد عـدة سنوات من إجراء دراسته السابقة الخـاصة بهذه المهارات ·
وقد انتهى إلى تصفية هذه المهارات وحصرها فى سبع مهارات رئيسية هى :

(أ) التعزيز	Reinforcement
(ب) تنوع المثيرات	Varying the stimulus
(جـ) عرض المادة والتهيئة لها	Set induction
(د) إلقاء المحاضرة واستخدام الوسائل المعينة	Lecturing and Use of A.V.
(هـ) توضيح واستخدام الأمثل	Illusration and use of examples ll
(و) الإتمام	Closure
(ز) مبادأة التلاميذ بالأسئلة	Student-initiated questions

(Schuck, R. F. Ibid. p.39)

٥- وأخيرا ينبغى الإشـارة إلى الحاجة الشديدة لإجراء عدد من الدراسـات التى يتطلبها ميدان التدريس المصغر · منها ما يحدد المهارات الرئيسية والنوعية المطلوبة للكفاءة فى كل ميدان دراسى، إننا حـتى الآن ما زلنا نعتمـد فى تدريب المعلمين على تصورات ذاتيـة لهذه المهـارات· ولا شك أن إجراء دراسـة مـثل هذه سوف يوفـر لنا الوقت والجهد، فضـلا عن تحقيق أكبـرعائد من برامج التدريب للمعلمين فى المواد الدراسية المختلفـة، ومن هذه الدراسات أيضا مـا يحدد لنا الأنماط السلوكيـة التفصـيلية التى تشتمل عليها كل مهارة من هذه المهارات، ولا شك أن مثل هذه الدراسة سوف يوفر لنا معايير ومستـويات لملاحظة أداء المعلمين وتقويم هذا الأداء· فلا مجال بعد ذلك لذاتيات تتدخل فى هذين الأمرين. ملاحظة المعلمين وتقويمهم. ولا مجال بعد ذلك لعموميات تشتمل عليها أهداف برامج التدريب·

استخدامات التدريس المصغر:

للتدريس المصغر استخدامات كثيرة نذكر منها ما يلى :

١- التدريب قبل الخدمة : Pre-service training :

يمثل هذا المجال المحـاولات الأولى لاستـخدام التدريس المصـغر· لقـد ظهر هذا الأسلوب أول ما ظهـر فى جامعة سـتانفورد كمـا سبق القول كأسلوب حـديث لإعداد

(1) The Stanford Teacher Education Project :

المعلمين قبل انخراطهم فى سلك التدريس. وكان الهدف الرئيسى من استخدام التدريس المصغر فى هذا المجال هو إكساب المتدربين مجموعة المهارات اللازمة لهم لاستقبال العمل التدريسى كعمل جديد عليهم. ولقد اتبع فى استخدام التدريس المصغر فى هذا المجال عدة خطوات نذكر منها:

(أ) كانت تلقى على المتدربين تعليمات خاصة بالمهارة التى سيتم تدريبهم عليها، ولتكن مثلا : إلقاء عدد كبير من الأسئلة.

(ب) بعد ذلك كانت تعرض على المتدربين نماذج تظهر فيها هذه المهارة. كأن يشاهدوا شريطا مسجلا أو فيلما يقوم فيه معلم بإلقاء عدد من الأسئلة (المهارة موضوع التدريب). والمقصود بذلك تمكين المتدربين من مشاهدة نموذج تتجسد فيه المهارة المراد تدريبهم عليها.

(جـ) يقوم المتدربون بعد ذلك بتقديم درس عملى فى فترة وجيزة (من ٥ إلى ١ دقائق) وعلى عدد محدود من التلاميذ أو الزملاء، وذلك فى المواد الدراسية التى تخصصوا فيها محور الاهتمام هنا ليس طبيعة المادة التى يدرسها المتدرب وإنما المهارة التى يمارسها فى تدريسه

(د) يتم تسجيل هذا العرض التدريسى الذى يقوم به المتدربون كلما توفر ذلك.

(هـ) يحضر الدرس عادة مشرف يساعد المتدربين على التعرف على مواطن القوة والضعف فى أدائهم.

(و) يشارك زملاء المتدرب فى أثناء التدريس المصغر بالحضور والتعليق على الطريقة التى تم بها إلقاء الدرس

(ز) بعد ذلك يأخذ المتدرب استراحة يستطيع فيها عمل تصور جديد للدرس فى ضوء آراء زملائه ونقد مشرفه، ويستعد لتدريسه مرة أخرى.

(ح) يقوم المتدرب بعد إعادة التخطيط للدرس، بإلقائه مرة أخرى وفى هذه المرة يتلافى سلبيات المرة الأولى.

(ط) وأخيرا تمارس جهات التغذية الرجعية دورها مرة أخرى، سواء أكانت ذاتية (أى من المتدرب نفسه أو خارجية (من المشرف أوالزملاء). وذلك بنقد التجربة مرة أخرى وإعطاء توجيهات يستطيع المتدرب فى ضوئها تحسين أدائه بعد ذلك

هذا .. ولقد أجرى وارد (Ward,B.16) دراسة واسعة على الجامعات ومؤسسات البحث الأمريكية بغرض التعرف على موقف التدريس المصغر فى برامج

إعداد المتدربين قبل الخدمة · ووجد فى دراسته أن ثمة تفاوتا بين هذه الجامعات والمؤسسات فى الطريقة التى يمارس بها التدريس المصغر سواء من حيث جمهور الحصة (زملاء أو تلاميذ)· أو من حيث الفترة الزمنية المخصصة للحصة (النمط الشائع بينها هو إلقاء الدرس المصغر فى مدة تتراوح من عشرين إلى خمس وعشرين دقيقة، متبوعا بفترة نقد وتقييم تتراوح من ثلاثين إلى أربعين دقيقة)·

٢- التدريب فى أثناء الخدمة Inservice training :

بالرغم من أن التدريس المصغر استخدم فى بداية الأمر فى برامج إعداد المتدربين قبل الخدمة إلا أنه استخدم بعد ذلك فى برامج مختلفة للتدريب فى أثناء الخدمة· ومن بين المجالات التى استخدم فيها التدريس المصغر فى برامج التدريس فى أثناء الخدمة ما يلى :

(أ) وضع إطار عمل لفريق من المشتغلين بميدان من الميادين·

(ب) التأكد من مناسبة المواد التعليمية لمستوى الدارسين·

(جـ) التنبؤ بمستوى العاملين فى بعض المجالات قبل توليهم الخدمة·

(د) تدريب المشرفين والموجهين الذين يتولون مسئولية تقويم المعلمين الجدد·

ولقد اتسع نطاق استخدام التدريس المصغر فى برامج التدريب أثناء الخدمة، ومن هذه البرامج التى حظيت بشهرة كبيرة برنامج تدريب المعلمين على العمل مع الأطفال سواء فى سن ما قبل المدرسة أو فى سنواتها الأولى·

وقد أجرى هذا البرنامج فى معهد دراسة الطفل بكلية ولاية كولورادو Colorado State · وفى إحدى دورات هذا البرنامج تم تدريب مائة معلم بالولايات المتحدة على أسلوب التعامل مع الصغار فى سن ما قبل المدرسة أو فى سنواتها الأولى· ولقد امتد هذا البرنامج ليغطى معظم الولايات الأمريكية· ويتلخص الأسلوب المتبع فى هذا البرنامج فى عدة نقاط تمت على مراحل :

(أ) أرسلت بعض المطبوعات للمعلمين فى ولاياتهم وكانت هذه المطبوعات مصحوبة بفيلم قصيرة يقدم نموذجا للمهارات التى تشرحها المطبوعات· وكان على المعلم أن يقرأ المطبوعات أولا ثم يشاهد الفيلم·

(ب) بعد قراءة المطبوعات ومشاهدة الفيلم المصاحب لها كلف المعلم بتسجيل شريط تليفزيونى يقوم فيه بأداء المهارة المطلوبة· وتحقيق الأهداف التى تنص عليها المطبوعات المرسلة·

(جـ) قام المعلم بعد تسجيل هذا الشريط بإرساله إلى معهد دراسة الطفل بكولورادو، والمسئول عن تنفيذ البرنامج ومتابعته.

(د) بمجرد تلقى المعهد لهذا الشريط المسجل تقوم إحدى لجان العمل به بمشاهدة الشريط وكتابة نقد وتعليق عليه وإرسالهما مرة أخرى إلى المعلم مصحوبا بالشريط الذى كان قد أرسله.

(هـ) يقوم المعلم بدراسة النقد والتعليق اللذين أرسلا من معهد دراسة الطفل ليرى مدى نجاحه فى تحقيق الأهداف المنشودة.

(و) اشتمل المقرر الدراسى فى هذا البرنامج على عدد من الوحدات. كانت ترسل إلى المعلمين تباعا فى ضوء حكم اللجان المختصة على أداء المعلمين فى كل وحدة على حدة.

(ز) بمجرد إكمال المقرر الدراسى، واستيعاب مضمون الوحدات التى يشتمل عليها ونجاح المعلمين فى تحقيق أهداف المقرر من حيث اكتساب المهارات المطلوبة يعطى المعلمون درجة تضاف إلى رصيدهم من الدرجات بكلية ولاية كولورادو، كخطوة نحو حصولهم على شهادة منها.

(ع) تم تقييم البرنامج ككل من خلال مؤشرين رئيسيين : أولهما استجابات المعلمين على استبيان للتعرف على آرائهم واتجاهاتهم نحوه، وثانيهما : مدى التغير الذى كان يحدث فى آدائهم كلما تلقى المعهد منهم أشرطة سجلت عليها ممارساتهم التربوية.

٣- الإرشاد النفسى المصغر Microcounseling :

يمكن استخدام التدريس المصغر فى التدريب على عمليات التوجيه والإرشاد النفسين. وفى مثل هذه البرامج يتم تحليل المهارات التى يشتمل عليها موقف من مواقف التوجيه النفسى، ثم يقوم المتدربون بممارسة كل منها عن طريق التدريس المصغر. ولقد تم إجراء تجربة فى هذا الميدان بكلية ولاية كولورادو سنة ١٩٦٨ (Ivey,A.E. & etal,9, pp: 1-12). وفى هذه التجربة تم تدريب الموجهين على المهارات الثلاثة الآتية باعتبارها أهم مهارات ينبغى أن يتمتع بها المشتغلون بالتوجيه والإرشاد النفسين، هذه المهارات هى :

(أ) الاهتمام بالمفحوص والإنصات الكامل له. وتعتبر هذه المهارة من أهم ما ينبغى اكتسابه فى عمليات التوجيه النفسى. ولهذه المهارة مظاهر سلوكية تعبر عنها

وتبين مدى تمتع المرشد النفسى بها. من هذه المظاهر السلوكية أن يصدر الموجه من حركات العينين وإيماءات الوجه وإشاراته ما يدل على الإنصات الكامل للمفحوص. إن الاتصال عن طريق العينين eye-contact فن ينبغي أن يجيده المرشد النفسى، كما أن التعبير عن طريق الإيماءات والإشارات والحركات مهارة يجب أن يجيدها. ومن هذه المظاهر أيضا أن يصدر المرشد من الاستجابات اللفظية ما يدل على استيعابه كل ما يقوله المفحوص ومتابعته الكاملة له.

(ب) التفاعل مع المفحوص. تلك أيضا مهارة رئيسية من مهارات الإرشاد النفسى. وتتطلب هذه المهارة أن يكون المرشد قادرا على المشاركة الوجدانية للمفحوص والتعبير الناجح عن هذه المشاركة.

(جـ) النظرة الإجمالية للموقف وتلخيص نتائج المقابلة. إن هذه المهارة نتيجة مترتبة على سابقيها من مهارات. ولا شك أن المرشد الذى يولى المفحوص اهتمامه ويتفاعل وجدانيا معه يستطيع فى نهاية المقابلة أن يقدم تصورا شاملا لها بما انتهت إليه من تعليقات وآراء وأحكام. كما يستطيع أن يربط بين هذا كله وبين ما أدى المفحوص من مشاعر خاصة أو أحاسيس معينة.

وقد تبين بعد انتهاء التجربة أن المتدربين قد اكتسبوا إلى حد كبير هذه المهارات وطوروا من أسلوب عملهم فى الإرشاد النفسى.

ولقد فتحت هذه التجربة الباب لدراسات أخرى فى ميادين مختلفة استخدم فيها التدريس المصغر فى التدريب فى أثناء الخدمة، ومن الذين استفادوا من هذه البرامج المدرسون، والإداريون، والطلاب.

٤ - تدريب المشرفين Supervisor training :

أرى أوبرتن (Aubertine, H.E. 3.pp:99-105) دراسة عن مدى فاعلية تدريب المشرفين باستخدام التدريس المصغر.

ولقد كان السؤال الرئيسى لهذه الدراسة هو : إلى أى مدى يسهم تدريب المشرفين باستخدام التدريس المصغر فى تطوير برامج وعمليات تدريب المعلمين؟ وإلى أى مدى يساهم هذا التدريب فى إيجاد اهتمامات جديدة بالتدريس المصغر واستخداماته؟

ولقد انتهى أوبرتن من تجربته إلى أن تدريب المشرفين باستخدام التدريس المصغر قد حقق ما يلى :

(أ) المهارة فى تحليل العملية التدريسية وعناصرها.

(ب) التعمق فى تفسير سلوك تلاميذ المرحلة الثانوية.

(جـ) البراعة فى انتقاء وتركيب العناصر المختلفة فى الدرس

(د) القدرة على صياغة الأسئلة وإلقائها بالشكل الذى يساعد طلاب التربية العملية على تحليل الجوانب المختلفة فى الدرس وابتكار بدائل لكل موقف يمر به.

(هـ) تيسير جوانب العلاقات الإنسانية بينهم وبين طلاب التربية العملية، وتحقيق قدر من الوئام معهم عن طريق تجاوب المشرفين معهم فى مشكلاتهم.

(و) القدرة على بث ثقة طلاب التربية العملية فى أنفسهم وتقديرهم لإمكاناتهم.

إن هذه التجربة تثبت بلا شك أن التدريب على إجادة العمل أمر مستمر. لا يتوقف بتولى الإنسان منصبا إشرافيا أو قيادته للعمل فى مجال معين. لقد بلغت نتائج هذه التجربة من الكفاءة الدرجة التى جعلت أوبرتن يوصى باستخدام التدريس المصغر كثيرا فى تدريب المشرفين وإثراء معلوماتهم وتجديد مهاراتهم.

٥- تدريب مدرسى الكليات Training college teachers :

لم يقتصر أمر التدريب على المدرسين فى مراحل التعليم العام. وإنما امتد ليشمل إلى جانب من يشمله. مدرسى الجامعات خاصة فى سنواتهم الوظيفية الأولى. ولقد استخدم هذا الأسلوب فى جامعتى فاندربلت Vanderbilt Univcrsity والللينوى Univ. of Illinois

ففى جامعة فاندربلت تم تدريب عشرين من مدرسى كلية الهندسة، وكان كل واحد منهم يقضى عشر دقائق فى إلقاء الدرس ثم ينقده زملاؤه فى حوالى عشرين دقيقة. وذلك بعد تسجيل الدرس تليفزيونيا، ثم يمضى نصف ساعة يستريح فيها ويعد لإلقاء الدرس من جديد.

معايير برنامج التدريس المصغر:

لإعداد برنامج يستخدم فيه أسلوب التدريس المصغر معايير ينبغى أن تراعى، وفيما يلى نتناول أهم هذه المعايير :

١- ينبغى التحديد الدقيق للمهارات المطلوب تنميتها عند الدارسين. إن الوضوح فى هذا الأمر من شأنه أن يقى برنامج التدريس المصغر من التخبط وضياع الجهد فيما لا نفع فيه ولا جدوى منه. وفيما يلى عدد من الخطوات التى يجب المرور بها من أجل صياغة الأهداف السلوكية بوضوح :

(أ) يجب أولا تعرف الأهداف العامة للتدريب ثم ترجمة هذه الأهداف إلى مستويات أداء ذات كفاءة عالية يرجى توصيل الدارس عليها.

(ب) يجب ثانيا تحليل كل مستوى من مستويات الأداء السابقة إلى أجزاء صغيرة ومرتبة بشكل منطقى يصل بالدارس فى نهاية الأمر إلى المستوى المرغوب.

(جـ) يجب صياغة كل جزء من هذه الأجزاء الصغيرة فى شكل هدف سلوكى مناسب لأن يشتمل عليه برنامج للتدريس المصغر.

(د) ويقصد بمناسبة الهدف السلوكى لبرنامج التدريس المصغر ما يلى :

** أن الهدف يمكن تحقيقه فى درس واحد.

** أن الهدف مصوغ فى شكل عبارات سلوكية، أى تحدد لنا بالضبط ما يجب أن يقوم به الدارس نفسه فى نهاية الدرس.

** أن الهدف يحدد لنا الشروط التى يجب أن ينفذ بها، والوسائل التى يمكن ملاحظتها والحكم من خلالها على مدى تحقق هذا الهدف.

(هـ) بمجرد تحديد الأهداف السلوكية ينبغى إعداد درس لكل هدف من هذه الأهداف وتقديمها فى برنامج التدريس المصغر على أساس أولويات تتكامل فيها هذه الأهداف. ويتحقق فى ضوئها الأثر المراد.

قد تعزى الدعوة إلى التحديد الدقيق للمهارات المنشود إكسابها من خلال برنامج التدريس المصغر بالتحليل الصغير جدا لكل أشكال الأداء إلى الدرجة التى يقحم فيها الباحث كل مهارة يقترحها البعض، مما يجعل البرنامج متخما بالمهارات التى تستغرق وقتا طويلا فيه مما يفقد البرنامج فاعليته، ويقلل من أثره، وتضيع فرصة التركيز على المهم من هذه المهارات.

٢- ينبغى أن تكون المهارة المراد إكسابها للتلاميذ متناسبة مع مضمون الدرس المقرر عليهم، ومتفقة مع الخطة العامة للمنهج الدراسى من حيث وضعها الزمنى، مما لا يحدث إخلالا فيه أو إرباكا للمعلمين.

٣- يفضل أن يتراوح عدد الدارسين فى المرة الواحدة للتدريس المصغر بين ثمانية وعشرة دارسين. إن العمل مع عدد أقل من هذا لا يستحق الجهد المبذول فيه، كما أن العمل مع عدد أكبر من ذلك لا يحقق الفائدة المرجوة حيث لا يتيح فرصة لكل دارس للتدرب على المهارات المنشودة بالمستوى المنشود.

يجب ألا يتعمد الباحث انتقاء دارسين ممتازين لبرنامج التدريس المصغر. إن الوضع الأمثل هذا هو الاختيار العشوائى للدارسين أو أخذهم بما بينهم من تفاوت فى القدرات واختلاف فى الخصائص والإمكانيات خاصة إذا كانوا من تلاميذ المدارس. إن ذلك من شأنه أن يضفى على البرنامج روح الحماس لما عند الدارسين من دافعية ويبعد عن البرنامج أيضا شبح الملل أو سمة التكلف.

٤- من حيث زمن حصة التدريس المصغر، ينبغى أن يتراوح بين عشر دقائق ونصف ساعة. إن التحديد الدقيق لزمن الحصة الواحدة فى برنامج التدريس المصغر يعتمد على عدة متغيرات، منها عدد المهارات المراد إكسابها للدارسين، ومنها عدد الدارسين أنفسهم، ومنها الفترة المخصصة للتدريس المصغر.

ويقدم البعض تصورا للزمن الأمثل لحصة التدريس المصغر كما يلى : أربع دقائق للتدريس وثلاث دقائق للنقد ثم ثلاث دقائق أخرى لمعاودة التدريس.

٥- أما من حيث التغذية الرجعية **feedback** ، فتتعدد مصادرها كما قلنا سابقا. ومن الأفضل عدم الاقتصاد على مصدر واحد لها. وإن من الأفضل أن يشترك كل من المشرف أو المدرس، والزملاء، والتلاميذ فى نقد الطالب الذى يقوم بالعمل. كما أن ثمة مصدرا هاما من مصادر التغفية الرجعية ذلك هو التسجيل التليفزيونى كلما سمحت الظروف والإمكانيات بذلك، ومن الأفضل أن يعاد الشريط بمجرد تسجيل الأداء حتى تتاح فرصة النقد الذاتى بالنسبة للطالب، كما يستثير حماس الزملاء والتلاميذ ويضفى على الحصة حيوية كبيرة.

٦- عند إعداد برنامج للتدريس المصغر لعدد كبير من الدارسين ينبغى تقسيمهم إلى مجموعات تتكون من أربعة أو خمسة من الدارسين. إن ذلك يحقق لنا قدرا كبيراً من الفاعلية فى البرنامج، حيث يقوم الأفراد فى كل مجموعة لمساعدة بعضهم بعضا، ويستثير ذلك فيهم روح المنافسة حتى تبرز غيرها.

٧- ينبغى إعطاء الدارس الذى سيقوم بإعداد درس مصغر، المسئولية الكاملة سواء فى طريقة إعداد الدرس أو طريقة إلقائه، أو تنظيم الإمكانات الخاصة بالتسجيل. وذلك حتى لا يعزى نجاحه أو فشله إلى عوامل خارجية أو أسباب خارجة عن إرادته.

٨- ينبغى اشتراك الدارسين فى مختلف خطوات إعداد برنامج التدريس المصغر وتنفيذه سواء من حيث التخطيط له، أو تحديد المهارات أو إعداد الدروس أو توفير الإمكانات أو تنفيذ البرنامج نفسه. إن فى ذلك تقديرا لشخصيات الدارسين وإشعارا لهم بالمسئولية، فضلا عن أنه فى ذاته تدريب عملى جيد لهم.

٩- ينبغى فى حصة التدريس المصغر أن تتنوع مسئوليات الدارسين لا أن يقوموا جميعا بعمل واحد يتكرر بعددهم. إن تكرار أداء العمل الواحد من شأنه إشاعة روح الملل والفتور كما أن فيه ضياعا للوقت وتبديدا للجهد.

لذا يفضل أن يتناول الدارسون فى الحصة الواحدة أكثر من مهارة أو أكثر من فكرة يقومون بتدريسها. ففى حصة للقراءة مثلا، يمكن لأحد الدارسين القيام بشرح النص والتأكد من فهم معناه، بينما يقوم دارس آخر بشرح بعض الجوانب النحوية فيه، بينما يقوم ثالث بتدريب التلاميذ على قراءته جهريا .. وهكذا تتعدد أوجه النشاط فى الحصة الواحدة.

ولهذه الطريقة عدة مزايا، فهى تجدد نشاط الدارسين، وتتيح لهم فرصة التعرف على طريقة تدريس موضوعات مختلفة، كما أنها تجنبهم المرور بخبرة المنافسة البغيضة والمقارنة بينهم فى نقطة واحدة.

الإعداد لبرامج التدريس المصغر:

ينبغى عند الإعداد لبرنامج التدريس المصغر أن يجيب الباحث على الأسئلة الآتية، والتأكد من توافر الإمكانات التى تتطلبها.

١- ما المهارات أو أشكال الكفاءات competencies التى يجب أن يشتمل عليها البرنامج ويدرب الدارسون عليها؟

٢- من هم الدارسون الذين يجب تنمية المهارات السابقة لديهم وما خصائصهم؟

٣- ما موقع التدريس المصغر فى البرنامج التعليمى ككل؟

٤- من الذين سيقومون بإعداد دروس برنامج التدريس المصغر؟

٥- أين سيتم تنفيذ برنامج التدريس المصغر؟ وإلى أى مدى يناسب المكان لإجراء هذا البرنامج؟

٦- متى سيتم تنفيذ البرنامج؟ وإلى أى مدى يسمح الوقت المتاح لتنفيذه كما ينبغى؟

٧- ما مدى توفر إمكانات التسجيل الصوتى أو التليفزيونى؟

٨- إلى أى مدى يتوفر الخبراء الذين سيقومون بالتسجيل؟

٩- ما نوع الجمهور الذى سيشهد برنامج التدريس المصغر؟ هل هم الدارسون فقط أو تلاميذ المدارس أو كلاهما؟

١٠- إلى أى مدى ستتاح فرصة إعادة التدريس لكل متدرب؟

١١- من الذى سيتولى نقد المتدرب؟ هل زملاؤه الدارسون؟ أو التلاميذ الذين تدرس لهم الحصة؟ أو المشرف؟

١٢- ما موقع النقد الذاتى من التغذية الرجعية فى البرنامج؟

١٣- هل يتطلب الأمر تدريب من سيتولون النقد على كيفية النقد؟

١٤- ما معايير تقويم المشرف للمتدربين؟ وما موقع الدرجات التى يحصلون عليها من البرنامج التعليمى ككل؟

خطة الدرس:

ينبغى أن يشتمل الدرس فى حصة التدريس المصغر على عناصر رئيسية هى:

١- تاريخ الحصة.

٢- الفرقة الدراسية (التى يفترض أن المتدرب يعد للتدريس فيها).

٣- عنوان الدرس (الموضوع الذى سيتناوله المتدرب).

٤- المهارة المراد التدرب عليها (إلقاء أسئلة، شرح كلمات صعبة، إجراء تجربة صغيرة، تشغيل ميكروسكوب ... إلخ).

٥- الأهداف السلوكية المرغوب تحقيقها فى زمن الحصة.

٦- خطوات إلقاء الدرس.

٧- الأساس العلمى للمهارة المراد التدريب عليها وللخطوات التى يسير فيها إلقاء الدرس.

٨- الوسائل التعليمية المستخدمة.

٩- مصادر الدرس (المراجع التى يستفيد منها الدارسون والتلاميذ بما فى ذلك الكتاب المدرسى المقرر).

١٠- أساليب التقويم.

* * *

خاتمــة

إن التدريس المصغـر، شأن غيره من الاستـراتيجيات التـعليمية المختلفـة، مجرد أسلوب من أساليب التدريب، يتـوقف نجاحه أو فشله على الطريقة التى يسـتخدم بها. فليس كل حديث ينبغى استخدامه لمجرد حداثته. وليست كفاءة الشىء فى مجال بمسوغ لاستخدامه فى مجال آخر

لقد كان المعلم سيد العملية التعليمـية وسيظل سيدها مهما تنوعت طرق التدريس أو استجدت أساليبه

وبالله التوفيق

المراجع

1- Allen, D.J. Coopcr & L. Poliakoff. " **Microteaching** , No17, in the Series of PREP Rcport, U.S. Department of Health, Education and Welfare / Office of Education, Washington D.C. 1972.

2-___________,& Ryan, K.A. " **Microteaching, Reading Mass"** , Addison. Wesley, U.S.A. 1969.

3- Aubertine, H.E. "The use of Microteaching in Training Supervising Tcachers" in **High School Journal** , 51 :, November, 1967, pp99-106.

4- Center for Educational Reseerch and Innovation CERI " **The International Transfer of Microteaching Programnes For Teacher Education** ". Paris, 1975.

5- Cooper, J. & T. Stroud " **Stanford Performance Criteria** " Stanford University, School of Education. Stanford, California, N.D.

6- Douney, L. " **The Sccondary Phase of Education** " Baisdell Publishing Co. New York, 1965.

7- Dugas, D. G., Microtcaching, A Promising. Medium for Teacher Retaining " **Modern Language Journal** " 55 : 3.. March, 1967. pp. 161-165

8- Howard, B. A. & A. G. Ramisey "Beyond Microteaching. Somc First Steps in Individualizing Prcservice Training for Foreign Language Teachers, " **Modern Language Journal** , 55:1971 pp. 279-285.

9- Ivcy, A.E. & et al. "Mi crocouscling and Attending Behavior : An approach to practicum counsclor training" **Counscling Psychology** "15:5,1968.pp.1-12.

10- Jenscn, R. " **Microteaching** " Charlcs C. Thomas. Publisher, Publisher. Springfield, Illinois, 1974.

11- Krumm, H. J. "Interaction Analysis and Microteaching for the Training of Modern Language Teachers". IRAL , 11:2, May 1973.

12- McArdle. R.J. "Teacher Education, Qualifications, and Supervision" **Foreign Language Education, An Overview** Emma Birkmeir (ed). National Textbook Company, S kokie, Illinois, 1974, pp. 260-280,.

13- Meier, J.H. "Long Distance Microteaching" **Educational Television** , 20, November 1968.

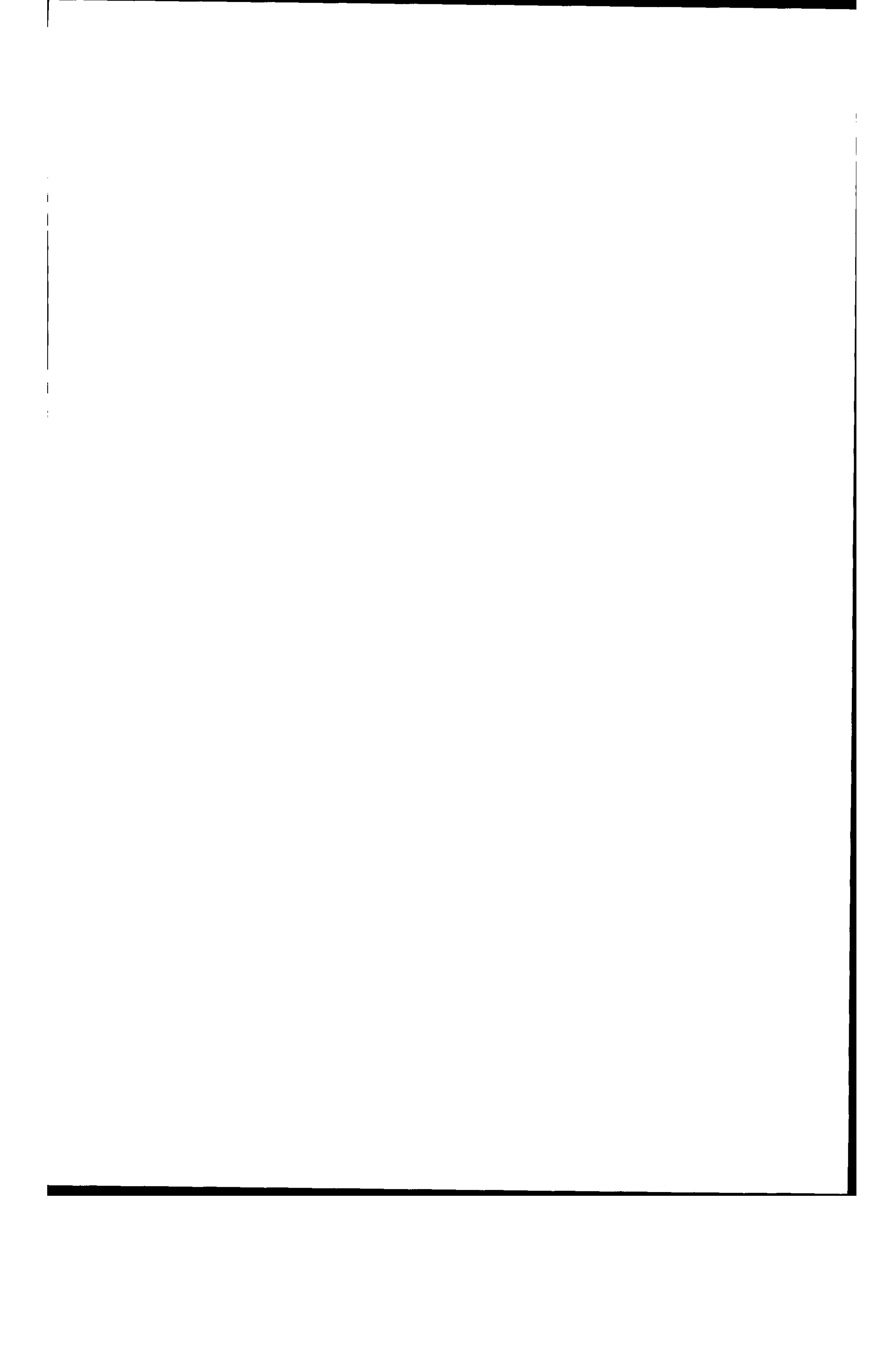
14- ___________, "Rationale for and Application of Microteaching to lmprove Teaching" **Journal of Teacher Education** , 19,Summer 19 68. PP. 145-147.

15- Shuck, R.F. " **Microtcaching in Teacher Education Programs** " As-sociation of Teaching Educators. Washington. D.C. 1971.

16- Ward. B. " **Personal Communication Regarding a Nationwidc Survey** " National Council for Accreditation of Tcacher Education, 1969.

17- Warren, W. and D.C. Mcredith "Microteaching Versus Conventional Methods in Training Elementary lntern Tcachers" **Journal of Education Research**, 63,1969. pp. 134-141.

* * *



الدراسة السادسة(*)

التدريب على المناهج والكتب المطورة
أسسه، مستوياته، خطته

(*) قدمت هذه الورقة إلى ورشة التدريب فى أثناء الخدمة التى حضرها عمداء كليات التربية بالإسكندرية، أغسطس ١٩٨٨م. ونشرت بعد ذلك فى مجلة **دراسات تربوية**، المجلد الخامس، الجزء ٢٥، ١٩٩٠ القاهرة.

مقدمـــة:

من البـديهى أن ترافق عمليـات تطوير المناهج والكتب الدراسـية عـملية أخـرى مواكـبة لها، هى تـدريب الأفراد المنوط بهم مسـئوليـة تنفيذ هذه المناهج وتطـبيق تلك الكتب، حتى يكـونوا على دراية بها، قادرين على التـعامل مـعها، وتطويعـها لظروف الزمان وطبيعة المكان.

تضـاف إلى ذلك غاية أخـرى تستـهدفـها برامج التـدريب على المناهج والكتب المطورة، تلك هى تهـيئـة هؤلاء الأفراد لتـقبل التطوير بقـبول حـسن. وتخفـيف حدة معارضتهم له، مما قد تختفى وراءه دوافع علمية أو ثقـافية، أو اقتصادية، أو سياسية أو نفسية. ذلك أن من أهم العوامل التى تزيد من درجـة مقاومة المعلمين للتطوير وضعهم بصورة شـبه مفاجـئة أمام متطلبـات جديدة تستلزم منهم ممارسـة أدوار لم يكن لهم بها عهد

هى إذن مسـألة ضرورية، ولـيست حلية تربوية أن نتيح لهـؤلاء الأفراد فـرصة التعرف عن كـثب على المناهج والكتب المطورة. وكذلك المفاضلة بين المستـحدث منها، وبين ما لهم به ألفة.

والتـدريب الذى يعنينا فى هذا الورقـة هو التدريب علـى المناهج والكتب المطورة بشكل جذرى، وليس تدريجيا أو إصلاحيا. إذ هـو الذى يستأهل ما يبذل فى سبيل من جهد، وما ينفق من أجله من وقت ومال.

هدف الورقة:

تستهدف هذه الورقة تقـديم تصور لبرنامج تدريبى على المناهج والكتب المطورة يمكن أن ينخرط فيه كـافة المشتغلين بتنفيذ هذه المناهج والكتب، مع مـا ينبغى أن يستند إليه هذا التصور من منطلقات، وما يمكن أن يترجم إليه من خطة عمل.

حـــدود الورقـــة:

لهذه الورقة حدود تتحرك فى إطارها نجملها فيما يلى:

١- تقتصر هذه الورقة على تقديم تصـور لخطوط عريضة للبرنامج المقترح دون الدخول فى تفصيلات تكفينا مؤونتها أجهزة التدريب بوزارة التربية.

٢- تقتـصر هذه الورقة على معـالجة الجانب التربوى فى الـتدريب على المناهج والكتب المطورة دون الدخول فى الجوانب الأكاديمية التخصصـية التى تعزى إلى طبيعة المادة، ومن ثم يمكن للتصور المقترح أن يصلح لكل مادة دراسية أيا كانت.

منطلقـــات الورقـــة:

تستند هذه الورقة إلى مجموعة من المنطلقات التى نجملها فيما يلى:

١- تتعدد مـستويات الأفراد الذين تناط بهم مـسئولية تنفـيذ المناهج والكتب المطورة، مما يفرض على مخطط البرنامج التدريبى:

أ- أن يحدد بدقة الاحـتياجات التدريبيـة اللازمة لكل مستوى من مـستويات هؤلاء الأفراد، ما بين موجه ومدير ومعلم وموظف.

ب- أن ينسق بين هذه الاحـتياجـات التدريبيـة العامـة التى تمثل القدر المشـترك بين هؤلاء الأفراد أيا كـان موقـعهم فى السلم الوظيـفى أو مسـئولياتهم فى تنفـيذ المنهج، وبين الاحتـياجات التدريبيـة الخاصة التى تفرضـها هذه المواقع أو تلك المسئوليات.

جـ- أن يتبنى منحنى تتعدد وسائله. إذ هـو فى هذا الصدد أنسب السبل لتلبية هذه الاحتيـاجات. فلا يقتصـر الأمر على محاضرات تلقـى أو مناقشات تدار. بل يتعدى الأمر إلى توظيف كل ما يمكن توظيفه من أساليب التدريب الحديثة.

٢- إن التدريب الناجح ليس مجـرد عملية آلية بحتـة، تستخدم أساليب وتقنيـات علمية وموضوعية جامـدة. إنه عملية إنسانية اجتماعية تـتعامل مع أثمن ما فى المجتمع من قـوى، وأغلى ما فـيه من طاقـات. إنهـا تتعـامل مع بشـر. مما يفرض على مـخطط البرنامج التدريبى:

أ- أن يهيئ للمـتدربين فرص المشاركة الفـعالة فى البرنامج تخطيطا وتنفـيذا وتقويما ومتابعة، مما يشعرهم بأنهم الهدف الأسـمى من التدريب، وليسوا مجرد وسيلة لغايات يعلمها المدربون.

ب- أن ينوع من مجالات الأهداف، فلا ينبغى أن يكون قصارى الجهد فى البرنامج تعريف المتدربين بجـوانب التطوير أو مبرراته، أو سبل التعامل مـعه، وإنما يمتد إلى تنمية قيم واتجاهات معينة. إن من أهم مقومات نجاح عمليات التطوير إيمان القائم بالتنفيـذ بأهمية التطوير وتنميتـه، بل وتبنيه لقضاياه، واستـعداده للدفاع عنها.

٣- يتكون المنهج من مجـموعة من العناصـر المرتبطة فيما بينهـا ارتباطا عضويًا يؤثر كل منها فى الآخر ويتأثر به. ومؤدى هذه النظرة أن المنهج نظام. مما يفرض على مخطط البرنامج التدريبى:

أ- أن يوضح نوع العـلاقـة التى تربط عناصـر المنهج بـعضـهـا بـبـعض. وأن يساعدهم على إدراك حقـيقة هامة عند التصدى لتنفيـذ منهج مطور، وهى أن تغيير جزء معين فيه يستتبع تغييرا فى جـزء آخر. ولقد يكون التجديد مفيداً فى مجال وذا آثار جانبية فى مجال آخر.

ب- أن يبين للمتدربين أن تطوير المنهج لا يصـدر عن فراغ، ولا يحدث فى فراغ، إنه عملية تتم فى ضوء قيم فلسفية واجتمـاعية وسياسية معينة مما يستلزم إلمامهم بخطة التطوير الشاملة للنظام التعليمى، حتى يمكن تحديد موقع المنهج منها.

٤- إن تطوير المنهج والكتـاب ليس مـجرد مـوضة تربوية تـستـغرق فـترة زمنيـة ثم تنقضى. إنه حركة مستمرة وليست مـجرد حدث. إنه استجابة لمتغيرات فرضت نفسها.

إن الدعوة إلى تطوير المنهج والكتاب تصدر عادة عن إدراك لعـدة أمور، لعل من أهمها الشعور بقصور الواقع التربوى عن تحقيق ما ينشده المجتمع. ومن رغبة فى ملاحقة منجزات العلم ونتائج البحث المتجددة. مما يفرض على مخطط البرنامج التدريبى:

أ- أن يهيئ للمتدربين فـرصة الوقوف على مبررات التغـيير، ودواعى التطوير حتى يتفهموا أبعادها ويتقبلوا مظاهره.

ب- أن ينمى لدى المتـدربين أهم المهـارات اللازمة سـواء للاسـتـعـداد للتطوير، أو المشاركـة فيه، أو تـنـفيذه أو مـتابعتـه. مثل تقديـر الحاجات، وتحـديد مواطن التطوير، وأنسب الفترات له، وغير ذلك من المفاهيم والمهارات وأساليب التفكير وطرق البحث والاستقصاء. مما يهيئ الفرد لمواجهة التطوير المستمر. ومما هو فى نظرنا أجدى بالاهتمام من المعارف المجزأة، والمعلومات التراكمية التى لا يتعدى خطرها أكثر من حشو الأذهان، ولا تزيد قيمتها من المداد الذى كتبت به.

٥- تتحدد ملامح البرنامج التدريبى على المناهج والكتب المطورة فى ضوء تصور معين لمفهوم المنهج. فلئن كان المنهج يعنى مجموعة من المقررات الدراسية، يصبح الهدف الأساسى للبرنامج تمكين المتدربين من إعادة النظر فى موضوعات المقررات مفرداتها، وما استحدث بشأنها حذفا أو إضافة أو تعديلا. ولئن كان المنهج، فى المقابل، يعنى الخطة العامة الشاملة التى تشتمل على جميع الفعاليات المنظمة والموجهة التى تشرف عليها المدرسة سواء داخل جدرانها أو خارجها، يصبح الهدف الأساسى للبرنامج التدريبى تزويد المتدربين بالقدرة على تلمس مظاهر التطوير فى مختلف عناصر المنهج، والمهارة فى مواجهتها، وما يستلزمه ذلك من سعة الأفق، وبعد النظر وشمولية التفكير حتى يمكن استيعاب الجوانب المختلفة للمنهج بمفهومه الواسع وهذا المفهوم هو ما تتبناه ورقة العمل.

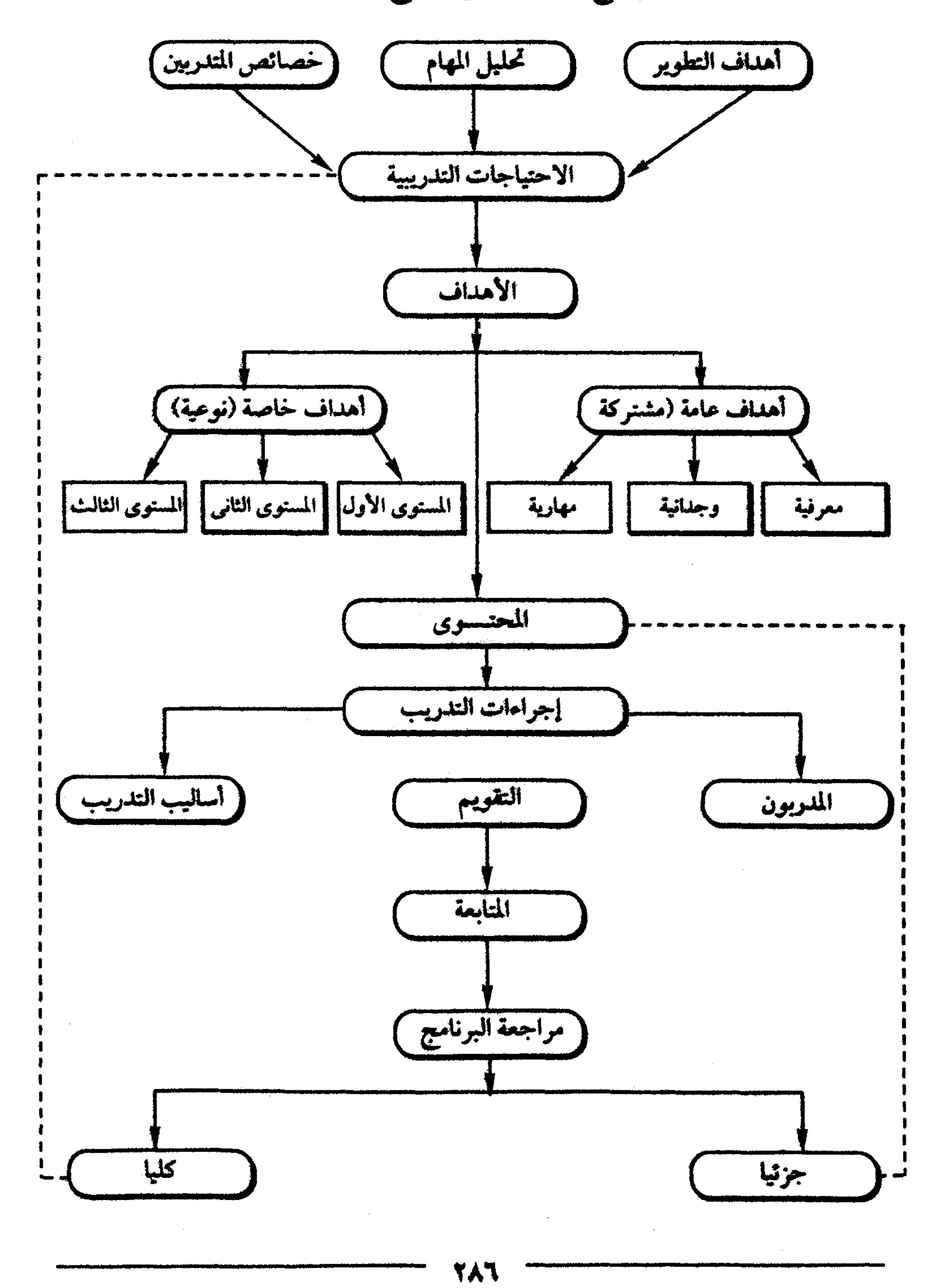
التخطيط للبرنامج:

لئن وجب علينا أن ننظر للمنهج باعتباره نظاما، وجب علينا، من تمام العمل، أن ننظر إلى البرنامج التدريبى على أنه، أيضا، نظام تتشابك فيه العلاقات بين مجموعة من العناصر، وتتميز مكوناته بما بينها من وحدة وظيفية تنشأ بينها درجة عالية من التفاعل المتبادل فى ضوء ظروف بيئة وزمانية معينة.

من خلال هذا المفهوم يمكن النظر إلى الشكل التالى الذى يجسد لنا خطوات إعداد برنامج للتدريب على المناهج والكتب المطورة.

الشكل (١)

خطة برنامج التدريب على المناهج والكتب المطورة



من هذا الشكل يتبين أن بداية الأمر فى التخطيط لبرنامج تدريبى تكمن فى التحديد الدقيق للاحتياجات التدريبية للأفراد المنوط بهم تنفيذ المناهج والكتب المطورة. وتشتق هذه الإحتياجات التدريبية من عدة مصادر ليس هذا مجال الحديث التفصيلى عنها ذلك. إلا أننا فى هذه الورقة نقتصر على اشتقاق الاحتياجات التدريبية من أهم ثلاثة مصادر فى رأينا، هي: أهداف تطوير المناهج كما حددتها الوزارة، وتحليل المهام التى يتوقع من المتدربين القيام بها بعد اجتياز البرنامج، ثم خصائص المتدربين.

فى ضوء الاحتياجات التدريبية، يمكن التخطيط لنوعين رئيسيين من الأهداف هما

- **الأهداف العامة:** وتشتمل على القدر المشترك من المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التى تلتقى عندها حاجات المتدربين أيا كانت درجاتهم فى السلم الوظيفى. والحديث عن هذه الأهداف إذن ينبغى أن يرد بشكل تفصيلى يحدد ما كان منها معرفيا Cognitive ووجدانيا Affective ومهاريا Psychomotor مما يمثل الأرضية المشتركة التى تجمع بين المتدربين.

الأهداف الخاصة: وتشتمل على القدر النوعى الذى يخص كل فئة من فئات المتدربين. وتقسم هذه الورقة فئات المتدربين إلى ثلاثة مستويات هى:

- **المستوى الأول:** وتتلقى تدريبها على المستوى المركزى وتضم الموجهين العامين والأوائل والمدرسين الأوائل ويمكن أن تضم لها بعض المعلمين المبرزين
- **المستوى الثانى** وتتلقى تدريبها على المستوى المحلى وتضم المعلمين المكلفين بتنفيذ المناهج المطورة وتدريس الكتب الجديدة.
- **المستوى الثالث:** وتتلقى تدريبها على المستوى المحلى أيضا، وتضم العاملين بالأجهزة الفنية والإدارية المعاونة (مثل أمناء المختبرات والعاملين بأقسام الوسائل التعليمية).

ولبرنامج التدريب فى كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة أهداف خاصة ينفرد بها وذلك بالطبع فى ضوء طبيعة الجمهور الذى ينضوى تحته.

من هذه الأهداف جميعا نحدد المحتوى الذى يصلح للبرنامج التدريبى، ثم نختار منه ما يناسب كل مستوى على حدة، بالإضافة إلى اختيار المحتوى الذى يمثل القدر المشترك العام

يستتبع هذا بالضرورة التفكير فى إجراءات التدريب فنختار المدربين أو نعدهم. ثم نفكر فى مجموعة من قنوات الاتصال التى تنقل المحتوى إلى المتدربين وهى ما تسمى بأساليب التدريب ما بين محاضرة إلى مناقشة، إلى ندوة إلى تدريس مصغر.... إلخ.

نأتى بعد ذلك إلى الخطوة الطبيعية التى نطمئن من خلالها على تحقيق الأهداف، وهى التقويم ونقصد به هنا مجموع الإجراءات المنظمة التى تستهدف التأكد من تحقيق أهداف محددة سلفا للبرنامج باستخدام مجموعة من الأساليب العلمية، وأدوات جمع البيانات حتى يمكن إصدار قرار بشأن البرنامج إضافة أو حذفاً أو تعديلاً.

ولا ينتهى الأمر عند هذا الحد، وإنما يلزم إنجاح البرنامج وجود متابعة مستمرة لآثاره، وبيان مدى نجاحه فى تحقيق الأهداف ميدانيا مع المتدربين وضمان استمرارية هذه الآثار بالشكل الذى يتكافأ مع ما بذل من جهد ووقت ومال.

فى ضوء نتائج المتابعة الميدانية نأتى لمراجعة البرنامج التدريبى، والمراجعة قد تكون جزئية وقد تكون كلية، وسوف يأتى الحديث المفصل عنها فى حينه. هذه الخطوات جميعها هى محور الحديث فيما تبقى من ورقة العمل.

الاحتياجات التدريبية:

يقصد بالاحتياجات التدريبية مجموع الخبرات التى تمثل الفرق بين مستوى الأداء الحالى أى قبل تنفيذ المناهج والكتب المطورة، ومستوى ما ينبغى أن يكون عليه هذا الأداء، سواء أكانت هذه الخبرات معلومات أم قيما واتجاهات أم مهارات. وهذا بالطبع فى حدود الإمكانات المتاحة زمانا ومكانا.

ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية فى ضوء ما يتوافر لنا من معلومات يمكن جمعها من مصادر مختلفة من أهمها:

١- تحليل اتجاهات تطوير المناهج والكتب كما حددتها الوزارة.

٢- تحليل المهام التى يتوقع القيام بها من قبل الأفراد المنوط بهم تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٣- تحديد خصائص هؤلاء الأفراد تحديداً دقيقاً خاصة فيما يتصل بتنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٤- دراسة تقارير الموجهين ومديرى المدارس حول أشكال الأداء الفعلى التى يقوم بها المعلمون الذين يراد تدريبهم.

٥- تحليل نتائج تطبيق استبيان على هؤلاء الأفراد لمعرفة آرائهم مباشرة حول ما يحتاجون التدريب عليه لتنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٦- دراسة نتائج امتحانات آخر العام، وتحليل نماذج من إجابات التلاميذ للوقوف على الأخطاء الشائعة التى تمثل مشكلة عامة قد تكون طرق التدريس أو المناهج سببا فيها.

٧- دراسة شكاوى الجمهور واتجاهات الرأى العام التى تعبر عنها أجهزة الإعلام وأخذها بعين الاعتبار طالما استندت إلى وقائع معينة، ولقد تمس هذه الشكاوى أهداف المناهج أو محتوى الكتب أو طرائق التدريس، أو أساليب التقويم أو غيرهم.

ولا نحسب أن حدود هذه الورقة بالتى تسمح باشتقاق الاحتياجات التدريبية من خلال المصادر الأربعة الأخيرة، وذلك لتعذر الحصول على بيانات منها الآن، وحتمية القيام بها من قبل مؤسسات. وليس استنادا لجهد فردى متواضع مثل ذلك الذى تتحرك هذه الورقة فى إطاره.

من أجل هذا نقتصر على المصادر الثلاثة الأولى فى تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد المسئولين عن تنفيذها المناهج والكتب المطورة.

أ- المصدر الأول: أهداف تطوير المناهج:

لا يمكن، فى تصورنا، تحديد الاحتياجات التدريبية فى فراغ، أو فى إطار معزول، إن التدريب على المناهج والكتب المطورة لابد أن يرتبط بأهداف خطة تطوير هذه المناهج وتلك الكتب، كما حددتها وزارة التربية والتعليم. ولقد حدد القرار الوزارى رقم (٩٤) الصادر فى ٢٤/ ٥/ ١٩٨٧. أهداف تطوير المناهج فى المراحل التعليمية فى كل من التعليم العام والفنى، وأصبح على لجان تطوير المناهج مراعاة تحقيقها.

وفى ضوء ملامح خطة التطوير هذه يمكن تحديد الاحتياجات التدريبية للمسئولين عن تنفيذ المناهج والكتب المطورة فى مصر كالتالى:

١- إدراك المقصود بمفهوم التكامل والشمول فى المعرفة.

٢- الوقوف على ملامح التطورات المختلفة فى مجال المادة الدراسية التى طورت مناهجها.

٣- تعرف المقصود بالتعلم الذاتى وتحديد بعض الأنشطة التى تساعد عليه، وتقدير قيمته فى بناء الإنسان المعاصر.

٤- تعرف أهم القيم الثقافية والأخلاقية والدينية التى تشتمل عليها المناهج المطورة، وتحديد دورها فى تنمية هذه القيم.

٥- مناقشة أهم أساليب التى يمكن عن طريقها تنمية القدرة الإبداعية فى المناهج المطورة. وبيان مختلف الأنشطة التربوية التى تتبناها لذلك.

٦- الوقوف على تصور المناهج المطورة لمفهوم التنمية الشاملة ومقتضياتها.

٧- الوقوف على تصور المناهج المطورة لدور مصر الحضارى وتأثيرها فى المجتمعين العربى والدولى ومناقشة الأساليب التى تلجأ إليها المناهج فى سبيل تدعيم ولاء التلاميذ لمصر وتقديرهم لدورها العالمى.

٨- مناقشة أساليب تنمية التفكير العلمى عند التلاميذ كما تتصورها المناهج المطورة.

٩- الوقوف على مفهوم المناهج للتربية البيئية، وتحديد الموضوعات التى يمكن تدريسها بمنظور بيئى.

١٠- بيان موقف المناهج من الأساليب التكنولوجية الحديثة واستخداماتها فى التربية. وكذلك دورها فى تنمية القدرة عند التلاميذ على استخدام هذه الأساليب.

١١- مناقشة البدائل المختلفة التى تطرحها المناهج لمواجهة ظروف الطلاب التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

ب- المصدر الثانى: تحليل المهام:

يشكل المشتغلون بتطوير المناهج والكتب هرما قمته خبراء التطوير ومستشارو المواد الدراسية، وقاعدته أمناء المختبرات والموظفون الإداريون ممن لهم صلة بتنفيذ المناهج والكتب المطورة. وفيما بين هذين المستويين توجد مستويات أخرى ما بين موجهين إلى مديرين إلى معلمين إلى غير ذلك ممن تناط بهم مسئولية تنفيذ هذه المناهج والكتب أو الإشراف على تنفيذها.

ومن هؤلاء جميعا، باستثناء، خبراء تطوير المناهج والمستشارين، يتكون الجمهور الذى ينبغى أن تشمله برامج التدريب على المناهج والكتب المطورة. ولكل فئة منهم وظائف ومهام.

ولننظر فى المهام التى يتوقع من كل فئة القيام بأدائها عند الانتهاء من البرنامج التدريبى:

(١) قيادات التوجيه:

وتضم الموجهين العامين والأوائل والمدرسين الأوائل وغيرهم ممن يتولى مسئولية الإشراف العلمى على المعلمين، أما عن دورهم ومسئولياتهم فى تنفيذ المناهج والكتب المطورة فيتلخص فيما يلى:

١- وضع خطة زمنية لتوزيع المناهج ومحتوى الكتب المطورة على العام الدراسى.

٢- توجيه المعلمين وإرشادهم إلى التنفيذ الأمثل للمناهج والكتب المطورة.

٣- متابعة تنفيذ المناهج والكتب المطورة على الطبيعة فى مختلف المراحل والصفوف.

٤- تذليل الصعوبات التى تواجه تنفيذ المناهج والكتب المطورة ومساعدة المعلمين على مواجهة المشكلات المثارة.

٥- تدريب المعلمين على تنفيذ المناهج والكتب المطورة وذلك فى ضوء الأهداف المحدده لبرامج التدريب على المستوى المحلى.

٦- تنظيم الاجتماعات الدورية مع المعلمين فى الإدارات المختلفة لمناقشة خطوات تنفيذ المناهج والكتب المطورة وتعرف وجهات نظر المعلمين فى ضوء الممارسة الفعلية لهذه المناهج والكتب.

٧- تقويم المعلمين من خلال مؤشرات مختلفة، منها مستوى التلاميذ ومنها أداء المعلم نفسه فى الفصل ومنها نشاطه العام.... إلخ.

(٢) القيادات الإدارية:

وتضم المراحل التعليمية فى الإدارات ومديرى المدارس ونظارها ووكلاء ورؤساء الأقسام وغيرهم ممن يتولون المسئوليات الإدارية العامة لقطاع تعليمى معين.

ولقد يتبادر إلى الذهن تساؤل عن صلة القيادات الإدارية بالمناهج والكتب المطورة. إن الحقيقة التى أثبت الواقع صدقها هى أنه بدون دعم إدارى من هؤلاء القيادات سوف يتعثر تنفيذ المناهج. من العسير فى رأينا أن يتعاطف إنسان مع شىء لا يفهمه، أو لا يدرك أبعاده.

أما عن دورهم ومسئولياتهم فى تنفيذ المناهج والكتب المطورة فيتلخص فيما يلى:

١- تحديد وتوفير الإمكانات البشرية والفنية والمادية اللازمة لتنفيذ المناهج والكتب المطورة، سواء منها ما يخص المختبرات أو الوسائل التعليمية أو المكتبات. . أو غيرها.

٢- الإشراف على تنفيذ العمليات الإدارية اللازمة للمناهج والكتب المطورة بما يتطلبه ذلك من توزيع للعمل بين الإداريين أو الفنيين فى القطاع التعليمى الذى يديره.

٣- تهيئة الفرصة لتفاعل الخبرات بين المعلمين فى القطاع الذى يديره وتبادلها بينهم عن طريق الاجتماعات الدورية.

٤- متابعة تنفيذ المناهج والكتب المطورة فى القطاع الذى يديره. وموافاة الجهات الأعلى بتقارير دورية عن ذلك.

٥- تقويم المعلمين والإداريين من حيث الجانب الإدارى الخاص بتنفيذ المناهج والكتب المطورة.

حبذا لو أعدت لهؤلاء القيادات الإدارية دورة خاصة للتدريب على المناهج والكتب المطورة. . . أما وقد تقصر الإمكانات عن ذلك فيكتفى، فى رأينا، بتضمين برامج الترقية الى هذه الوظائف الإشرافية الإدارية، بعض المحاضرات أو حلقات المناقشة حول المناهج والكتب المطورة فى المواد المختلفة حتى يحيطوا علما بمبررات التطوير وأبعاده، ويحددوا فى ضوء ذلك مسئولياتهم الإدارية. كما أن اطلاع المديرين على القرارات التى تتخذها لجان تطوير المناهج والكتب أولا بأول من شأنه أن يقلل من احتمالات المعارضة لها واختلاق المشكلات أمامها.

(٣) المعلمـــون:

تعتمد فعالية أى منهج مطور أو كتاب جديد على نوعية المعلمين الذين يقومون بتدريسها. فهم القلب من العملية التعليمية.

أما عن دورهم ومسئولياتهم فى تنفيذ المناهج والكتب المطورة فيمكن تلخيصه فيما يلى:

١- تطويع المناهج والكتب المطورة لظروف البيئات التى يعملون فيها.

٢- قراءة المادة العلمية الجديدة التى تشتمل عليها الكتب الجديدة بتعمق ثم تبسيطها للتلاميذ.

٣- وضع خطة درس لتعليم المفاهيم والمهارات التى يشتمل عليها المنهج المطور.

٤- إلقاء درس بالطريقة التى تضمن التنفيذ الجيد لطريقة التدريس المقترحة فى المنهج المطور.

٥- ضرب الأمثلة المناسبة التى يمكن عن طريقها تقديم المفاهيم المجردة والمعلومات الجديدة للتلاميذ.

٦- حل الأسئلة والتدريبات التى يشتمل عليها الكتاب الجديد.

٧- إعداد مواد تعليمية مبسطة (مذكرات، وحدات دراسية، شرائح.... إلخ) يعرض من خلالها المحتوى الجديد.

٨- استخدام الوسائل التعليمية المصاحبة للمنهج، وكذلك تنظيم أساليب النشاط التربوى التى تلزم التنفيذ الجيد للمنهج المطور.

٩- إعطاء الواجب المنزلى المناسب للتلاميذ فى ضوء أهداف المنهج.

١٠- تدريب التلاميذ على الرجوع إلى بعض مصادر المعرفة التى تزيد فهمهم لمحتوى الكتاب الجديد عمقا.

١١- تصحيح الأعمال التحريرية التى يكلف بها التلاميذ.

١٢- إعداد اختبارات متنوعة الهدف والأسلوب.

١٣- تقويم مدى تحقيق أهداف المنهج بين التلاميذ سواء من حيث تحصيلهم أو قيمهم أو اتجاهاتهم أو مهاراتهم.

١٤- تشخيص حالات التخلف عند التلاميذ ومظاهر العجز عن ملاحقة المفاهيم والمعلومات والمهارات التى تشتمل عليها المناهج والكتب المطورة.

١٥- اقتراح وتنفيذ الحلول المناسبة لمواجهة حالات التخلف والعجز هذه.

١٦- إجراء التجارب المعملية التى تشتمل عليها المناهج والكتب المطورة.

١٧- استقبال آراء التلاميذ كشكل من أشكال التغذية الراجعة محدثا التعديلات المناسبة فى المحتوى المقدم فى ضوء هذه الآراء.

١٨- استخدام دليل المعلم للكتاب الجديد، وكذلك دليل المنهج المطور بكفاءة.

١٩- تقديم نموذج يحتذى للقيم والأخلاقيات التى تحث عليها المناهج والكتب المطورة بما يؤهل التلاميذ للاقتداء بها.

(٤) الأجهزة الفنية:

تضم هذه الفئة كافة الفنيين الذين لهم صلة قريبة بالمناهج والكتب المطورة. ولا يهمنا من هذه الفئة سوى نوعين من هؤلاء الفنيين "أمناء المختبرات والعاملين بأقسام

الوسائل التعليمية ٤. ولعل من ضمانات التنفيذ الجيد للمناهج والكتب المطورة أن تشمل برامج التدريب عليها هؤلاء الزملاء.

أما عن دورهم ومسئولياتهم فى تنفيذ المناهج والكتب المطورة فيتلخص فيما يلى:

١- وضع تصور للمواد والوسائل التى يتطلبها تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٢- دراسة الواقع الذى تشهده المختبرات وأقسام الوسائل التعليمية وحصر الإمكانات المتوافرة فيها.

٣- تحديد الاحتياجات الفنية للمناهج والكتب المطورة فى ضوء المطلوب لها والمتوافر منها.

٤- تلبية متطلبات المعلمين المتجددة من الأجهزة والإمكانات المطلوبة للمناهج والكتب المطورة وتوفيرها من مصادرها المختلفة.

٥- تذليل العقبات الإدارية والمالية التى تعترض تدبير هذه الاحتياجات.

٦- تشغيل الأجهزة بالطريقة المناسبة لتحقيق أهداف ال مناهج والكتب المطورة.

٧- إنتاج المواد المبسطة والوسائل التعليمية اللازمة للمناهج فى ضوء ظروف البيئة وإمكاناتها.

٨- صيانة الأجهزة والوسائل بشكل دورى يضمن استمرارية كفاءتها وإصلاح الأعمال البسيطة فيها.

جـ- المصدر الثالث: خصائص المتدربين:

من المصادر الأساسية لاشتقاق الاحتياجات التدريبية دراسة خصائص المتدربين. ولئن كان لكل فئة منهم خصائص معينة إلا أن ثمة مجموعة من الخصائص العامة التى تجمع هؤلاء المتدربين. والتى يجب أخذها فى الاعتبار عند تحديد الاحتياجات التدريبية من أهمها:

١- بعضهم تربوى وبعضهم الآخر غير تربوي. ومن المتوقع أن تكون المفاهيم التربوية جديدة على غير التربويين. ومن الشائع بين بعض التربويين سيطرة مجموعة من المفاهيم المجردة على أذهانهم. لا يدركون حقيقة مدلولاتها. والمطلوب إذن مساعدة هؤلاء على ترجمة المفاهيم المجردة فى المناهج والكتب المطورة إلى شيء واضح فى

أذهانهم، والبعد عن الشعارات التربوية التى تدخل المتدرب فى متاهات الفكر بعيدا عن مجالات التطبيق.

٢- يكاد الكاتب يجزم أن الكثرة الغالبة من هؤلاء المعلمين لم تر المنهج المقرر الذى تعتمده الوزارة فى شكله المطبوع، ناهيك عن تصورهم لمفهومه. إن هذه الكثرة لا تعرف عن المنهج، إذا سئلت عنه، أكثر من أنه مقرر دراسى يتم توزيعه على ثمانية أشهر من العام.

والمطلوب إذن إتاحة الفرصة للمتدربين على الاطلاع على المناهج المطورة والاتصال بها عن كثب دراسة وتحليلا وتقويما.

٣- بعض هؤلاء المتدربين متخصص فى المادة الدراسية التى يتدرب على منهجها وكتابها المطورين. وبعضهم غير متخصص فيها وهم من يسمون بمعلمى الضرورة، مثل معلمى المواد الاجتماعية عندما يكلفون بتدريس اللغة الإنجليزية أو خريجى كلية الحقوق عندما يكلفون بتدريس اللغة الفرنسية.

والمناهج والكتب المطورة، بلا ريب، تشتمل على مفاهيم مجردة، أو نظريات علمية جديدة، أو حقائق أثبتها العلم لم تكن قد درست للمتدربين فى حياتهم الجامعية. ولقد يهون الأمر بالنسبة للمعلم المتخصص. أما المعلم غير المتخصص فالأمر بالنسبة له جد عسير. إذ تجتمع عليه صعوبتان.

والمطلوب إذن تزويد المتدربين بجرعة تخصصية مواكبة للجرعة التربوية فى البرنامج التدريبى يتم فيها إعادة شرح المفاهيم العلمية الجديدة.

٤- يدخر بعض المتدربين، إن لم يكن أكثرهم، اتجاهات سلبية نحو التطوير أيا كانت مستوياته أو سرعته، والمطلوب إذن توضيح المفهوم الحقيقى للتطوير، وتنمية اتجاهات إيجابية عندهم نحوه، فضلا عن الصبر فى التعامل معهم.

٥- يشغل الكثير من هؤلاء المتدربين مطالب الحياة عن مطالب المهنة. والمطلوب إذن ألا نثقل عليهم بقراءة كتب أو تكليفات تستغرق منهم وقتا طويلا وجهدا كثيرا فى أثناء البرنامج التدريبى. ولا نطيل عليهم اليوم التدريبى حتى لا نرهقهم ونصرفهم عن استيعاب محتوى البرنامج وتمثله.

الأهداف العامة:

يقصد بالعمـوم هنا ذلك القدر المشترك من الأهداف التى ينبغى أن نحـققها على جميع المتدربين على المناهج والكتب المطورة على اختلاف مـستوياتها تدريبا (المركزى أو المحلي) ووظيفـة (موجه، معلم... إلخ). نظرا لما تحظى به هذه الأهداف مـن أهمية، فقد فصلناها إلى مجالاتها الثلاثة الرئيسية معرفية ووجدانية ومهارية، كتالى:

أ- الأهداف المعرفية:

عند اجتيـاز برنامج التـدريب على المناهج والكتب المطورة، ينبـغى أن يكون المتدرب قادرا على:

١- أن يقف على العوامل الأساسـية التى دعت إلى تطوير المنهج والمبررات الكامنة وراء مختلف أشكال التغيير فيه.

٢- أن يميز بين الجوانب التى أصابها التطوير فى المنهج، وتلك التى لم يمسها أى تطوير.

٣- أن يحدد نوع التغيير الذى أصاب محتوى المنهج جزئيا أم كليا.

٤- أن يناقش أهم الأساليب التى ينبغى اتباعها لتنفيذ أشكال التطوير المختلفة.

٥- أن يقارن بين المنهج القائم والمنهج المطور لبيان مدى التغيير الذى حدث فى المنهج.

٦- أن يتبادل مع زمـلائه بعض الآراء والخبرات الميدانية التى قد تسـهم فى تنفيذ المنهج المطور.

٧- أن يتنبأ بالمشكلات التى قد تعـترض تنفيذ المنهج المطور والعقـبات التى قد تقف فى سبيله.

٨- أن يقـترح بعض الحلول المـناسبـة لهذه المشكـلات، والإجراءات اللازمـة لمواجهـة العقبات المحتمل إثارتها عند تنفيذ المنهج المطور.

٩- أن يتعـرف على الاتجاهات العامـة لتطوير النظام التعليمى فـى مصر محـددا موقع المناهج والكتب منها.

١٠- أن يتعـرف على بعض أوجه النقد التى يحـتمل أن توجه للمـنهج والكتاب المطور وكيفية تنفيذها.

ب- الأهداف الوجدانية:

عند اجتياز برنامج التدريب على المناهج والكتب المطورة ينبغى أن يكون المتدرب قادرا على:

١- أن يتهيأ للعودة إلى ممارسة عمله فى ظل المنهج المطور وهو أكثر فهما، وأوسع أفقا، وأعمق إدراكا بأشكال التطوير. مما يشعره بالتفوق فى التعامل مع المنهج المطور بالقياس إلى زملائه الذين لم يحضروا البرنامج التدريبى.

٢- أن يتحمس لتذليل الصعوبات التى يحتمل أن تواجه تنفيذ المنهج المطور ومواجهة المشكلات التى قد تعترض ذلك

٣- أن يتقبل أشكال التطوير فى المنهج ويتبنى عن اقتناع أهم الاتجاهات فيه، مستعدا للدفاع عنها.

٤- أن يستشعر معطيات البرنامج التدريبى على أنها نمو حقيقى له أكثر منها واجبا مفروضا عليه.

٥- أن يؤمن بقيمة التعلم المستمر والاستعداد لبذل الجهد لممارسة أنشطة التعلم الذاتى بما يؤدى إلى النمو الاستمرارى له فى المهنة.

٦- أن يقدر قيمة البحث العلمى كأحد مصادر تطوير المنهج، وأهمية الرجوع إلى نتائجه عند إصدار قرارات التطوير.

٧- أن يقدر قيمة التعاون مع الآخرين فى سبيل تنفيذ المنهج المطور والثقة بأن التنفيذ الناجح يستلزم مشاركة الجميع.

جـ- الأهداف المهارية:

عند اجتياز برنامج التدريب على المناهج والكتب المطورة ينبغى أن يكون التدريب قادرا على:

١- أن يخطط لإعداد أداة موضوعية يستطيع بها تحليل وتقويم كل من المنهج والكتاب.

٢- أن يضع تصورا لبعض المواد التعليمية المناسبة لمصاحبة المنهج والكتاب المطور.

٣- أن يكتسب بعض المهارات الأساسية اللازمة لتنفيذ المنهج والكتاب المطور بما يؤدى إلى ارتفاع مستوى أدائه حسب المهام التى يناط به تنفيذها.

٤- أن يستخدم بكفاءة بعض التقنيات التربوية المصاحبة للمنهج والكتاب المطور.

الأهداف الخاصة:

يقصد بالخصوصية هنا ذلك القدر من الأهداف الذى تنفرد به كل فئة من فئات المتدربين سواء على المستوى المركزى أو المحلى بما يناسب طبيعة المهام التى توكل لكل فئة. وتنقسم هذه الأهداف إلى ثلاثة أقسام يخص كل منها مستوى من المستويات الثلاثة لبرامج التدريب على المناهج والكتب المطورة كالتالى:

أ- المستوى الأول:

ويضم الموجهين العامين والأوائل والمدرسين الأوائل وغيرهم ممن يتم تدريبهم فى أحد مراكز التدريب الرئيسية:

ويستهدف تدريب هؤلاء الأفراد فى هذا المستوى ما يلي:

١- تنمية القدرة لديهم على تحديد حجم الأمانات البشرية والمادية لتنفيذ المناهج والكتب المطورة وتحديد المصادر التى يمكن من خلالها توفير هذه الإمكانات.

٢- تنمية الرغبة لديهم لتقديم كافة التسهيلات للمعلمين لتنفيذ المناهج والكتب المطورة وتدعيم استعداداتهم لتذليل عقبات التنفيذ.

٣- تنمية القدرة لديهم على تشجيع المعلمين والموظفين على تقبل اتجاهات التطوير فى المناهج والكتب.

٤- إتاحة الفرصة لهم لمناقشة أساليب التوجيه والإشراف الجديدة التى يتطلبها تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٥- تدريبهم على إعداد بعض الوحدات الدراسية ونماذج من المواد التعليمية التى يستلزمها تنفيذ المناهج والكتب المطورة، حتى يمكن لهم تدريب المعلمين والموظفين فى المستويات المحلية عليها.

٦- تدريبهم على دراسة متطلبات البيئات المحلية ودراسة كيفية إحداث التعديلات اللازمة فى المناهج والكتب المطورة بما يناسب كل بيئة منها سواء بالحذف أو بالإضافة، أو إعادة ترتيب الموضوعات، أو التوسع فى شرح بعض المفاهيم، أو اقتراح تطبيقات أخرى أو التعديل فى التمارين والأسئلة وأساليب التقويم أو غيرها.

٧- تنمية قدرتهم على تحويل الأفكار المجردة والرمزية والعلمية التى تشتمل عليها المناهج والكتب المطورة وجعلها سهلة التناول بين المعلمين، وتحويلهم إلى قيادات مبدعة ذات رؤى بعيدة يمكنها ترجمة المفاهيم العلمية والتربوية إلى واقع ملموس.

٨- إتاحة الفرصة لهم للنظر المتعمق فى موضوعات المنهج المطوى ومحتوى الكتب الجديدة وبيان مدى واقعية وإمكانية تنفيذه فى مدارسنا بظروفها الراهنة.

٩- تدريبهم على التفكير فى عدد من البدائل الممكنة التى تحتاجها المناهج والكتب المطورة عند تعذر تطبيق بعض أشكال التطوير فيها.

١٠- إتاحة الفرصة لهم لإبداء الرأى فى المناهج والكتب المطورة وتقديم هذه الآراء لمطورى المناهج ومؤلفى الكتب كشكل من أشكال التغذية الراجعة.

١١- تنمية قدرتهم على التخطيط لبرنامج تدريبى على المستوى المحلى، وتزويدهم بأهم المهارات اللازمة لتنفيذ هذا البرنامج مثل:

١ ـ القدرة على إلقاء محاضرة.

٢ ـ القدرة على إدارة حلقة مناقشة.

٣ ـ القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية.

٤ ـ القدرة على تنظيم البرنامج بشكل عام.

٥ ـ القدرة على ملاحظة المتدربين وتقويمهم.

٦ ـ القدرة على تصنيف المتدربين فى ضوء معايير معينة.

ب ـ المستوى الثانى:

ويضم المعلمين المكلفين بتنفيذ المناهج والكتب المطورة ويتلقون تدريبهم على المستوى المحلي، أى بمديريات التربية والتعليم.

ويستهدف تدريب هؤلاء الأفراد فى هذا المستوى على ما يلي:

١- تعرف آرائهم فى المناهج القائمة والكتب المدرسية الحالية ومظاهر الشكوى منها وتصورهم لتطويرها، مما يساعد على تقدير احتياجاتهم التدريبية.

٢- تعريفهم بالمفاهيم والمعلومات الجديدة التى تشتمل عليها المناهج والكتب المطورة ومناقشة أهم الأساليب التى يمكن استخدامها لتدريسها.

٣- تعميق المفاهيم التخصصية التى تشتمل عليها المناهج والكتب المطورة خاصة عند معلمى الضرورة ممن لم تتح لهم فرصة الدراسة الأكاديمية المتعمقة.

٤- تهيئتهم لتقبل متطلبات التطوير، إذ قد يتطلب منهم جهدا إضافيا فى التدريس أو فى القراءة الخارجية استعدادا له، أو فى إعداد وسائل وتقنيات تربوية جديدة أو فى أداء بعض الأعمال الإدارية أو غيرها.

٥- إتاحة الفرصة لهم لمناقشة الإمكانات الحالية للمدارس، وحصر ما يتطلبه تنفيذ المناهج والكتب المطورة من إمكانات، والتفكير فى أساليب توفيرها.

٦- تنمية الإحساس لديهم بالمشاركة الفعالة فى المناهج والكتب المطورة مما يزيد من تحمسهم للتصدى للمشكلات التى قد تواجه التنفيذ أو العقبات التى يتوقع حدوثها.

٧- تنمية القدرة لديهم على إعداد بعض المواد التعليمية المبسطة الأساسية للمناهج والكتب المطورة، مثل الوحدات الدراسية وقطع القراءة الإضافية. وغيرها.

٨- إكسابهم القدرة على فهم عناصر البيئة المحيطة بهم وتحديد ما تفرضه هذه البيئة من تعديلات فى المناهج والكتب المطورة حتى تناسبها، وكذلك إحداث هذه التعديلات.

٩- إتاحة الفرصة لهم للتنبؤ بالمشكلات التى قد تواجه تنفيذ المناهج والكتب المطورة وإكسابهم بعض المهارات الأساسية للبحث اللازمة للتعامل مع هذه المشكلات، مثل تحديد المشكلة، وإعداد أدوات دراستها وتطبيقها وتحليل البيانات وغيرها.

١٠- تزويدهم بالمهارات الأساسية للتعامل مع الكتاب الدراسى الجديد.

وعلى وجه التحديد ينبغى أن يساعد البرنامج التدريبى المعلم على:

١- أن يتعرف على المعلومات التى يريد المؤلف تزويد التلاميذ بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التى يود تنميتها عندهم، والمهارات التى يستهدف إكسابهم إياها.

٢- أن يقف على خطة الكتاب فى طريقة عرض هذه المعلومات وتنمية هذه الاتجاهات وإكساب تلك المهارات.

٣- أن يضع خطة زمنية لتدريس هذا الكتاب موزعة على أشهر العام الدراسى.

٤- أن يلم بالمصادر الأساسية التى استقىَ منها المؤلف مادة الكتاب الجديد.

٥- أن يعمق فهمه لمحتوى الكتاب وإدراكه لمبررات اختيار المحتوى من المصادر السابقة.

٦- أن يقارن بين المفاهيم الأساسية فى الكتاب الجديد والكتاب السابق تدريسه مبينا أوجه التماثل والتشابه والاختلاف بينهما، ومتطلبات العمل التى تفرضها هذه الفروق.

٧- أن يختار طريقة التدريس المناسبة لما يشتمل عليه الكتاب من مفاهيم واتجاهات ومهارات.

٨- أن يتعرف على خصائص التمارين (أو التدريبات اللغوية) التى يشتمل عليها الكتاب الجديد.

٩- أن يستخدم أسلوب تحليل المحتوى ببساطة لتعرف الاتجاهات العامة للكتاب.

١٠- أن يدرك مغزى اختيار أمثلة واستشهادات معينة، مبينا مدى مناسبتها لمحتوى الدروس.

١١- أن يعد نماذج لتمارين وتدريبات إضافية يستطيع بها توظيف وقت الحصة.

١٢- أن يناقش الإجابات النموذجية للتمارين والتدريبات والاختبارات.

١٣- أن يجرى بعض التجارب المعملية البسيطة التى يوصى الكتاب الجديد بها.

١٤- أن تنمو لديه الرغبة فى الاستزادة المعرفية وملاحقة الجديد فى ميدان دراسته والاستعداد للتعلم الذاتى.

١٥- أن يتعرف على طريقة استخدام دليل المعلم.

ب- المستوى الثالث:

ويضم العاملين بالأجهزة الفنية والإدارية المعاونة (مثل أمناء المختبرات والعاملين بأقسام الوسائل التعليمية) ويتلقون تدريبهم عادة على المستوى المحلى أيضا.

ويستهدف تدريب هؤلاء الأفراد فى هذا المستوى على ما يلى:

١- تعريفهم بالمواد العلمية (مثل الكيماويات وغيرها) التى يحتاجون إلا فى تنفيذ المناهج للكتب المطورة.

٢- تعريفهم بطرق توظيف البيئة المحلية بما يحقق أهداف المناهج والكتب المطورة.

٣- تدريبهم على استخدام الأجهزة الجديدة، أو الأجهزة الحالية بالأسلوب الذى يوصى المنهج به.

٤- تدريبهم على صيانة هذه الأجهزة فى حدود الإمكانات المحلية.

٥- تنمية القدرة لديهم على تحـديد متطلبات المناهج والكتب المطورة من إمكانات مادية وفنية.

٦- إتاحة الفرصة لهم لمناقشـة أساليب توفير الإمكانات المادية المطلوبة للمناهج والكتب المطورة.

٧- تزويدهم بمهارات إنتاج بعض الوسائل أو الأجهزة البسيطة التى يتطلبها تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٨- تعريفهم بالمهـارات التى يمكن إكسابها للتـلاميذ باستخـدام كل وسيلة من الوسائل التعليمية المقترحة فى المناهج المطورة.

٩- تمكينهم من الإلمام بأسـاليب تقويم أداء التلامـيذ عند اسـتخدام الآلات والأجـهزة والوسائل المقترحة.

١٠- تعريفهم بمعايير الاستخدام الجيد للأجهزة والأدوات والوسائل المقترحة.

المحتـوى:

فيمـا يلى قائمة برءوس الموضـوعات التى ينبغى معـالجتها فى البـرنامج التدريبى لتحقـيق الأهداف السابقة سواء منها ما يـخص القدر المشترك العام أو ينفرد به مـستوى معين.

١- اتجاهات تطوير التعليم فى مصر.

٢- مبررات تطوير المنهج والكتاب.

٣- أهداف ومحتوى المنهج المطور (نظرة تحليلية).

٤- أهداف ومحتوى الكتاب الجديد (نظرة تحليلية).

٥- القيم والاتجاهات اللازمة للتطوير.

٦- متطلبات تنفيذ المنهج وبدائلها.

٧- بين المناهج والكتب الحالية، والمطورة (دراسة مقارنة).

٨- النظريات العلمية الجديدة فى المنهج والكتاب.

٩- دور الموجه والمدير فى الإشراف على تنفيذ المنهج والكتاب.

١٠- دور المعلم فى تنفيذ المنهج والكتاب المطور.

١١- الخطة الدراسية وطرق إعدادها.

١٢- المنهج المطور والبيئات المحلية.

١٣- الجوانب الإدارية والمالية والفنية اللازمة لتنفيذ المنهج المطور.

١٤- البحث العلمى كمصدر للتطوير.

١٥- التمارين والتدريبات فى الكتاب الجديد.

١٦- طرق التدريس المناسبة للمنهج المطور.

١٧- خطة الدرس وإلقاؤه.

١٨- المواد التعليمية المصاحبة للمنهج المطور.

١٩- أسس إعداد وحدة تعليمية فى المنهج المطور.

٢٠- الأنشطة التربوية المصاحبة للمنهج المطور.

٢١- الوسائل والتقنيات التربوية المصاحبة للمنهج المطور.

٢٢- الواجبات المنزلية فى ضوء المنهج المطور.

٢٣- أساليب تحليل المنهج المطور.

٢٤- أساليب تحليل وتقويم المواد التعليمية الجديدة.

٢٥- أساليب تحليل وتقويم طرق التدريس.

٢٦- أساليب تقويم التلاميذ.

٢٧- أساليب تقويم المعلم.

٢٨- أسس تدريب المعلمين على تنفيذ المنهج المطور.

٢٩- مشكلات تنفيذ المنهج المطور.

٣٠- أساليب مراجعة المنهج وتحسينه.

٣١- طرق استخدام دليل المنهج المطور.

٣٢- طرق استخدام دليل المعلم للكتاب الجديد.

إجراءات التدريب:

وفى هذا القسم نتناول الحديث عن أمرين: طرق توفير المدربين، وأساليب التدريب المقترحة.

أ-المدربون:

لئن كان نجاح التطوير يعتمد على كفايات المنوط بهم تنفيذه، وحسن إعدادهم وتدريبهم، فإن نجاح التدريب رهن بكفاءة المنوط بهم تنظيمه وأداء المهام التى يستلزمها تخطيطا أو تدريسا أو تقويما.

وفيما يلى نعرض بإيجاز لما نراه بالنسبة للمدربين فى برنامج التدريب على المناهج والكتب المطورة سواء من حيث صفاتهم، أو إعدادهم.

صفات المدربين: تتحدد الصفات التى ينبغى أن تتوفر عند المدرب فى ضوء الأدوار التى يجب أن يقوم بها. فالمدرب معلم ونموذج ومدير.

هو معلم يفترض أنه يتميز عن المتدربين بالقدرة على تفهم أبعاد التطوير ومجالاته ومبرراته، والكفاءة فى عرض ما لديه من معلومات، والإلمام باتجاهات التدريب الحديثة. وهو نموذج يتميز بالموضوعية وسعة الأفق والثقة بالمتدربين وقدراتهم على الاستيعاب والأداء، والعدالة فى توزيع الاهتمامات والقدرة على التوجيه الإيجابى لنشاطهم وتطوير أشكال أدائهم وتنمية القدرة لديهم على ملاحقة التطور والتكيف معهم، فلا يشعرهم بالإحباط أو أن إمكاناتهم العلمية قاصرة عن الوفاء بالالتزامات التى يفرضها التطوير.

ثم هو مدير، مسئول عن تنظيم الجماعة، وتعرف احتياجاتها، وتهيئة الفرصة لإشباعها ومساعدة المتدربين على تحديد احتياجاتهم بأنفسهم ورسم الخطط، لإشباعها، ومراقبة كيفية حدوث ذلك كله، ثم تقويمهم فى نهاية المطاف.

إعداد المدربين: إعداد المدربين لبرامج التدريب على المناهج والكتب المطورة خطتان إحداهما قصيرة المدى، والأخرى طويلة المدى.

بالنسبة للخطة قصيرة المدى، يكتفى بعمل برنامج توجيهى مبسط للمتدربين على المستوى المركزى ويضم المستشارين والموجهين العامين وبعض الموجهين الأوائل وخبراء المركز القومى للبحوث التربوية وغيرهم ممن يشارك فى التدريب على المستوى المركزى. وفى هذا البرنامج التوجيهى المبسط والذى نتوقع له يوما واحدا أو يومين على الأكثر،

يتم عقد لقاءات بينهم وبين مطورى المناهج ومؤلفى الكتب الجديدة، ويقترح أن يضم هذا البرنامج التوجيهى بعض حاملى الدكتوراه من العاملين بالوزارة ممن تمرسوا بوظائف التوجيه أو تقلدوا بعض الوظائف الإشرافية.

وفى هذا البرنامج التوجيهى يقوم مطورو المناهج ومؤلفو الكتب الجديدة بتبادل الآراء حول مبررات التطوير وأشكاله وما استحدث من موضوعات جديدة فى الكتب. وكذلك تبادل الخبرات فيما يخص برامج التدريب على تنفيذ هذه المناهج والكتب والاتفاق على الخطوط العريضة لهذه البرامج قبل تكليف أجهزة التدريب بالوزارة بتنفيذها..

يتكون فريق المدربين على المستوى المركزى إذن من كل من:

١ ـ مطورى المناهج.

٢ ـ مؤلفى الكتب الجديدة.

٣ ـ مستشارى المواد.

٤ ـ خبراء المركز القومى للبحوث التربوية.

٥ ـ الحاصلين على درجات الدكتوراه بالوزارة.

٦- بعض المتخصصين من أساتذة كليات التربية.

أما عن المدربين فى المستويات المحلية فيرى أن يكونوا من الموجهين العامين والأوائل ممن تدربوا فى المستوى المركزى،ومن الحاصلين على درجات الدكتوراه بمديريات التربية والتعليم بعد تنظيم برنامج توجيهى لهم. وكذلك أساتذة كليات التربية والكليات العملية التى يتخصص أساتذتها فى موضوعات الكتب الجديدة.

ولا ينبغى أن تنغلق مديريات التربية والتعليم على نفسها عند اختيار المدربين. إذ لا بأس من الاستعانة بالمدربين الأكفاء العاملين فى مديريات أخرى قريبة.

أما عن الخطة بعيدة المدى، فنقترح لتوفير كوادر من المدربين ما يلي:

١- إيفاد عدد من خبراء مراكز التدريب والمركز القومى للبحوث والموجهين لدورات تدريبية للخارج لمدد تتراوح بين فصل دراسى وعام كامل يكتسبون فيها المهارات الأساسية للتدريب. ومن الممكن عقد اتفاقات ثقافية بين الوزارة وبعض الجامعات الأجنبية لتكوين المدربين.

٢- تنظيم دورة تدريبية مكثفة للحاصلين على درجات الماجستير والدكتوراه بالوزارة لإكسابهم مهارات التدريب والاستفادة من تخصصاتهم الأكاديمية فى التدريب على

تفهم محتوى الكتب الجديدة وتقبله، وعلى أن يتفرغ هذا الفريق تماما للعمل فى مراكز التدريب كلما حان وقت التدريب.

٣- فتح شعبة جديدة فى الدبلوم الخاصة بكليات التربية تحت اسم شعبة التدريب، تنضوى تحت قسم أصول التربية وتخدمها باقى الأقسام، على أن يتلقى الطلاب فى هذه الشعبة من الخبرات ما يكسبهم المهارات الأساسية لإعداد وتدريب المعلم، وعلى أن يقبل بهذه الشعبة من مارس التدريس مدة لا تقل عن ثلاث سنوات، وعلى أن يسمح لخريجيها مواصلة الدراسات العليا فى هذا التخصص.

٤- التفكير فى فتح مجال آخر من المجالات التى يختار منها طلاب برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية بكليات التربية تحت اسم مجال التدريب، على أن يختار لهذا المجال أفضل الطلاب، الحاصلين على أعلى التقديرات فى السنوات الدراسية السابقة، ويقترح أن يبدأ العمل فى هذا المجال فى العام الدراسى الثانى حتى تتاح فرصة الاختيار الجيد من المتخرجين فى السنة الأولى.

٥- اقتصار مادة المنهج الدراسى المقررة فى شعبة المناهج وطرق التدريس بالدبلوم الخاصة على دراسة إستراتيجيات تطوير المناهج وتأليف الكتب. وكذلك أساليب التدريب عليها. على أن تتعهد الوزارة المتخرجين فى هذه الشعبة بعد ذلك بالمتابعة وتنظيم برامج تدريبية خاصة لهم كخطوة لتكوين كوادر تدريبية منهم.

ب- أساليب التدريب:

يستلزم تنوع الاحتياجات التدريبية وتعدد مستويات البرنامج التدريبى تنوع أساليب التدريب وتعدد أشكالها. فما يصلح لإشباع بعض الاحتياجات التدريبية قد لا يصلح لإشباع أخرى. وما يتناسب مع المعلمين قد لا يليق إجراؤه مع الموجهين. من هنا يلزم تنويع أساليب التدريب فى البرنامج ونقترح لها ما يلى:

١- **المحاضرات**: وينبغى فى إلقاء المحاضرات أن تقتصر على ما له صلة بالاحتياجات التدريبية للأفراد دون تكرار للمفاهيم والمبادئ التربوية العامة التى سبق لهم دراستها فى كليات التربية أو البرامج التربوية.

٢- **حلقات المناقشة**: وتعقب بعض المحاضرات، وتستهدف تعميق المفاهيم التى تعرض لها المحاضر.

٣- **الورش التعليمية**: وفيها يتدرب الدارسون على أداء بعض المهارات التى يستلزمها تنفيذ المناهج والكتب المطورة، ومن الممكن اتباع عدة نظم فى تقسيم المتدربين إلى

ورش، إما حسب التخصصات (طبيعة، كيمياء، بيولوجية. إلخ) أو حسب الدرجات الوظيفية (موجه أول، موجه، مدرس أول. .) أو حسب المهمة (لجنة مقارنة المناهج القديمة بالحالية، لجنة بحث متطلبات المنهج المطور، لجنة إعداد المواد التعليمية. . إلخ).

٤- **التدريس المصغر:** ويقتصر هذا على المستوى المحلى، أى للمعلمين المنوط بهم تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٥- **الندوات:** وهذه تصلح لكافة مستويات التدريب شريطة كفاءة الاختبار للمشاركين فيها حسب كل مستوى من مستويات التدريب.

٦- **الزيارات الميدانية:** وفيها يقوم المتدربون بزيارة بعض المدارس التى طبقت بالفعل هذه المناهج أو غير ذلك من مؤسسات ذات صلة بالمناهج والكتب المطورة.

٧- **كتابة أبحاث وتقارير:** وهذه تعود المتدربين الاستقلال فى تحصيل المعرفة والحرص على التعمق فيها. ومن المهم هنا إعطاء البحوث والتقارير ما تستحقه من أهمية من الجهات الإشرافية لا أن تظل هذه البحوث مجرد أداء شكلى.

التقويم:

التقويم عطية شاملة تمتد فى البرنامج لتشمل تقويم كل من المتدربين، والمدربين، بل والبرنامج نفسه. ولكل من هذه الأبعاد أساليب نعرضها فيما يلي:

أ. تقويم المتدربين:

من الممكن أن يأخذ عدة أشكال منها :

١- **استبيان قبل البرنامج:** يقترح توزيع استبيان على الأفراد الذين نتوقع تدريبهم فى كل دورة قبل بدئها بوقت كاف. ويستهدف هذا الاستبيان تعرف آرائهم فى المناهج والكتب الحالية (القديمة) وتحديد المشكلات والصعوبات التى تواجههم والمجالات التى يريدون الإلمام بها، والمهارات التى يودون التدرب عليها وذلك لتحديد احتياجاتهم التدريبية. ومن الممكن إعطاء المتدرب درجة على قدرته على ملء الاستبيان وكذلك قدرته على تقويم المنهج الحالى وتحديد احتياجاته التدريبية.

٢- **الانتظام فى البرنامج:** تخصص نسبة من الدرجة الكلية لمدى الانتظام فى البرنامج، ويقترح ألا تقل نسبة الحضور عن ٨٥٪ من عدد اللقاءات.

٣- **فعالية المناقشة:** يرى أن تخصص أيضا درجة لمدى فعالية المتدرب فى حلقات المناقشة. وتوزيع هذه الدرجة على جميع حلقات المناقشة ثم يؤخذ متوسطها.

٤- **درجة البحث أو التقرير:** من الممكن تكليف المتدرب بكتابة بحث مبسط أو تقرير علمى حول قضية من القضايا التى تتصل بالمناهج والكتب المطورة.

٥- **المقابلة الشفوية:** يرى عقد امتحان للمتدربين فى شكل مقابلة تجرى فيها مناقشة المتدرب للوقوف على مدى استفادته من البرنامج، والتعرف على قدراته فى تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

٦- **التقويم الذاتى:** يكلف المتدرب بكتابة تقرير فى نهاية الدورة عن مدى استفادته منها. ويعطى درجة على هذا التقرير من حيث قدرته على كتابة التقرير وتصوره للمهارات التى اكتسبها مقارنا بالدرجة التى تعطى له من مصادر أخرى فى البرنامج.

٧- **التدريس المصغر:** ويقتصر هذا على المعلمين. وتخصص درجة تعطى لكل منهم فى كل مرة يكلف المعلم فيها بالتدريس (يقترح تصميم أداة لتقويم المعلم فى لقاءات التدريس المصغر).

٨- **اختبار الأداء الفنى:** وفى هذا الاختبار يكلف أمناء المختبرات ببعض التكليفات العملية كما يمكن أن يكلف الموظفون بأقسام الوسائل التعليمية بتشغيل أو إنتاج أو صيانة بعض الأجهزة.

٩- **استبيان نهاية الدورة:** ويطبق على المتدربين فى نهاية الدورة لتعرف آرائهم فيها وتصورهم لتطويرها. ويعطى المتدرب درجة على قدرته على ملء الاستبيان وجديته فى ذلك. ومن الممكن مقارنة نتائج هذا الاستبيان الذى طبق على الدارسين قبل الدورة.

ب. تقويم المدربين

من الممكن أن يأخذ عدة أشكال منها:

١- **استمارة تقويم المدرب:** يقترح تصميم استمارة لتقويم المدرب ويكلف المتدربين بملئها عقب أى نشاط تعليمى فى الدورة.

٢- **مدى التزام المدرب:** من الممكن لإدارة الدورة الحكم على المدرب من خلال مدى التزامه بالحضور فى المواعيد المحددة وجديته فى أداء واجباته، وتنفيذ التكليفات التى يتطلبها نجاح الدورة مثل تقويم لمحاضرة مطبوعة مثلا.

٣- **استبيان نهاية الدورة:** من الممكن أن يشتمل الاستبيان الذى يطبق على المتدربين فى نهاية الدورة على قسم خاص عن المدربين تستطلع فيه آراءهم حول المدربين بشكل عام.

جـ. تقويم البرنامج:

من الممكن أن يأخذ عدة أشكال منها:

١- **استبيان نهاية الدورة:** ويرى أن يشتمل على عناصر تغطى مختلف البرنامج مثل تنظيمه، أهدافه، المطبوعات، الأنشطة، المحاضرات، التدريس المصغر، الورش التعليمية أساليب التقويم.. إلخ).

٢- **تقارير المدربين:** يمكن أن يستكتب المدربون للوقوف على آرائهم فى البرنامج وتصورهم لتطوير أسلوب العمل فيه.

٣- **تقارير أجهزة التدريب:** من مسلمات الأمور أن يعقد جهاز التدريب اجتماعا عقب كل دورة لتقويمها وبيان أسس تطويرها بعد ذلك.

٤- **التقارير الميدانية:** وهذه نوعان:

- **تقارير المتدربين:** وفيها يكتبون آراءهم حول مدى نجاح البرنامج فى تحقيق أهدافه فى ضوء ممارستهم الميدانية. ومن الممكن تكليفهم بكتابة هذه التقارير بشكل دورى، أى كل فصل دراسى مثلا.

- **تقارير الموجهين:** وفيها يكتبون آراءهم حول آثار البرنامج كما بدت على المتدربين. وذلك بمقارنة أدائهم بأداء زملائهم ممن لم يحضروا البرنامج التدريبى.

ويقترح أن ترسل صورة من هذه التقارير جميعها إلى أجهزة التدريب بالوزارة للاسترشاد بها عند إعادة التخطيط للدورة.

٥- **تقويم التلاميذ:** يمكن الأخذ بمستوى أداء التلاميذ الذين يدرس لهم المعلمون المتدربون على المناهج والكتب المطورة كمؤشر لكفاءة الدورة وقدرته على تحقيق أهداف البرنامج فى مقابل أداء التلاميذ الذين يدرس لهم معلمون لم يتموا فى هذه الدورة.

المتابعة:

من أهم ما يتميز به التدريب الناجح ضمان أكبر قدر من الاستمرارية فى تحقيق أهدافه. ولا يتأتى تحقيق ذلك إلا بالمتابعة. ولعل الافتقار إليها من أهم العوامل التى

تكمن وراء العجز عن تحقيق أهداف كثير من برامج التدريب زيادة على ما نعانى منه من هدر فى الطاقة جهدا ووقتا ومالا.

وفيما يلى مجموعة من الاقتراحات التى يمكن، بتنفيذها، تحقيق أقصى قدر من أهداف برنامج التدريب على المناهج والكتب المطورة:

١- تصميم استمارة متابعة يكلف الموجهون ومديرو المراحل التعليمية والمدارس بملئها على فترات دورية لاستطلاع آرائهم حول أداء الأفراد الذين حضروا دورات التدريب.

٢- عقد اجتماع دورى للموجهين الذين حضروا برنامج التدريب (المستوى الأول، المركزى) لمناقشة واقع الأداء بعد اجتياز دورات التدريب والتحقق من جدية التنفيذ والإشراف. ويقترح أن يحضر هذه الاجتماعات الدورية مستشارو المواد وأعضاء لجان التطوير.

٣- إصدار نشرة دورة تؤدى وظيفتين: الأولى تزويد الأفراد الذين حضروا الدورات التدريبية بالجديد فى المواد الدراسية المختلفة ومقترحات التنفيذ للمناهج والكتب المطورة فى ضوء ظروف كل بيئة. والوظيفة الثانية تمكين هؤلاء الأفراد من تبادل خبراتهم بخصوص تنفيذ المناهج والكتب المطورة وذلك بإتاحة الفرصة لهم بالكتابة فيها. ولعل من أهداف إصدار هذه النشرة بعد تعرف واقع تنفيذ المنهج، توثيق الصلات بين منفذى المناهج والكتب المطورة فى المناطق المختلفة، وتزويدهم بتغذية راجعة من زملائهم فضلا عن إشعارهم بذاتيتهم وأن لهم رأيا يستمع له.

٤- تصميم استبيان يطبق على المعلمين فى نهاية كل عام لإبداء آرائهم حول المناهج والكتب المطورة، والمشكلات التى تعترض ذلك وتصورهم لحلها. على أن يترك قسم فى الاستبيان للاستجابة الحرة يكتب فيه المعلمون آراءهم فى مدى استفادتهم من البرنامج.

٥- التفكير فى برامج تدريب تنشيطية، تستغرق يوما أو يومين مرة كل عام ينخرط فيها الأفراد الذين حضروا دورات التدريب وذلك لإتاحة الفرصة لتبادل آرائهم، والاتفاق على التعديلات التى يرون أنها متمشية مع ظروف البيئة.

مراجعة البرنامج:

ينبغى أن يخضع برنامج التدريب على المناهج والكتب المطورة للمراجعة المستمرة وعلى فترات متفاوتة ومناسبة تصحيحا لأخطاء، أو مواجهة لمشكلات أو نشدانا

للكمال. وتنشأ الحاجة لمراجعة البرنامج فى ضوء نتائج المتابعة الميدانية التى تصاحب تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

والمراجعة قد تكون جزئية تقتصر على إضافة موضوعات أو حذف أخرى. وفى مثل هذه الحالة حسبنا إعادة النظر فى المحتوى. وقد تكون المراجعة كلية تستلزم إعادة النظر فى فلسفة البرنامج نفسه والمنطلقات التى استند إليها. وذلك عندما يكون القصور فى تحقيق الأهداف صارخا والعجز عن تبين آثار البرنامج التدريبى عجزا واضحا على كل المستويات.

وفى مثل هذه الحالة لا يقتصر الأمر على اقتراح موضوع مكان موضوع أو استبدال أسلوب بآخر. الأمر يقتضى إعادة النظر فى الأسلوب الذى تم به تحديد الاحتياجات التدريبية التى كانت المنطلق وراء إعداد البرنامج.

والآن . . . كيف يأخذ كل شكل من شكلى المراجعة طريقه للتنفيذ؟

بالنسبة للمراجعة الجزئية يكفى عقد لقاء سنوى على مستوى المحافظة لقيادات التوجيه. وفى هذا اللقاء يتم تحليل التقارير التى كتبها الموجهون والمعلمون ممن حضروا دورات التدريب. ويتم فى هذا الاجتماع إحداث التعديلات المقترحة.

أما المراجعة الكلية فتأخذ طريقا آخر. إذ ترفع تقارير الموجهين والمستشارين إلى مراكز التدريب الرئيسية. ينظر فيها بإمعان ويتم تذليل المشكلات التى نجمت عن الممارسة الفعلية للمتدربين. وتعزى كل مشكلة إلى مصدرها. مما قد يتطلب إعادة النظر فى الأساس الذى اعتمد البرنامج عليه وهو تحديد الاحتياجات التدريبية.

الخطة العامة:

فى ضوء الأهداف العامة والخاصة بالبرنامج، وفى ضوء الموضوعات المقترحة لمحتوى البرنامج حاولت هذه الورقة انتقاء بعض هذه الموضوعات وقدمتها فى خطة عامة مقترحة لكل مستوى من المستويات الثلاثة مع توظيف كثير من أساليب التدريب التى سبق الحديث عنها.

وكما سبق القول، تتصور هذه الورقة أن دورة التدريب فى المستوى الأول لا تقل عن أسبوعين فى الوقت الذى يكتفى فيه بأسبوع واحد لكل من المستويين الآخرين.

أما عن فلسفة توزيع الموضوعات والأنشطة على المستويات الأربعة فكانت كالتالى:

١- يرى أن ينقسم اليوم التدريبى إلى أربع فترات، كل منها ساعة ونصف تتخللها فترات راحة قصيرة.

٢- توزيع الاهتمام بين الجانب التربوى والجانب الأكاديمى الخاص، ففى دورة المستوى الأول (المركزى) رؤى أن تكون نسبة اللقاءات الأكاديمية التخصصية ٤٠٪ إلى العدد الكلى للقاءات فى الدورة وتبلغ النسبة ٣٣٪ فى المستوى الثانى (المحلى) و٥٠٪ فى المستوى الثالث والخاص بالفنيين.

٣- أما عن أساليب التدريب فقد تم توظيف أكبر عدد منها فى هذه الدورات. والجدول (١) يعرض ذلك.

جدول (١)

نسبة توظيف أساليب التدريب فى البرنامج

رقم	المستوى / النسبة / الأسلوب	الثالث		الثالث		الثالث	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	محاضرة	١٤	٣١٪	٦	٢٥٪	٥	٢١٪
٢	مناقشة	١٠	٢٢٪	٦	٢٥٪	٥	٢١٪
٣	ورشة	١٠	٢٢٪	٤	١٨٪	٢	٨٪
٤	عملى	٤	٩٪	٢	٨٪	٧	٢٩٪
٥	ندوة	٣	٧٪	٢	٨٪	٢	٨٪
٦	تدريس مصغر	-	-	٢	٨٪	-	-
٧	تقويم	٢	٥٪	٢	٨٪	٣	١٣٪
٨	لقاء عام	٢	٥٪	-	-	-	-
	المجموع	٤٥	١٠٠٪	٢٤	١٠٠٪	٢٤	١٠٠٪

الخطة العامة لبرنامج المستوى الأول (المركزى)

اليوم	الفترة الأولى	الفترة الثانية	الفترة الثالثة	الفترة الرابعة
السبت (١)	اتجاهات تطوير التعليم (ندوة)	مبررات تطوير المنهج (محاضرة)	مبررات تطوير المنهج (مناقشة)	بين المناهج القديمة والمطورة (ورشة)
الأحد (٢)	أهداف المنهج المطور (ورشة)	محتوى المنهج المتطور (ورشة)	متطلبات تنفيذ المنهج (ندوة)	متطلبات تنفيذ المنهج وبدائلها (مناقشة)
الإثنين (٣)	المحتوى العلمى للكتاب الجديد			
	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الثلاثاء (٤)	دور المعلم فى تنفيذ المنهج (محاضرة)	دور الموجه فى الإشراف على المنهج (محاضرة)	دور المعلم والموجه فى المنهج (مناقشة)	الخطة الدراسية واعدادها (ورشة)
الأربعاء (٥)	المحتوى العلمى للكتاب الجديد			
	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الخميس (٦)	التمارين والتدريبات الجديدة (محاضرة)	إعداد نماذج من التدريبات (ورشة)		

الخطة العامة لبرنامج المستوى الأول (المركزى)

اليوم	الفترة الأولى	الفترة الثانية	الفترة الثالثة	الفترة الرابعة
السبت (٧)	المحتوى العلمى للكتاب الجديد			
	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الأحد (٨)	البحث العلمى كمصدر للتطوير (محاضرة)	مشكلات تنفيذ المنهج المطور (ندوة)	تحليل وتقويم الكتاب (ورشة)	تحليل وتقويم طريقة التدريس (ورشة)
الإثنين (٩)	المحتوى العلمى للكتاب الجديد			
	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الثلاثاء (١٠)	أساليب التقويم (محاضرة)	تقويم التلاميذ (ورشة)	تقويم المعلم (ورشة)	تقويم المنهج (ورشة)
الأربعاء (١١)	أسس تدريس المعلمين (محاضرة)	المحتوى العلمى للكتاب الجديد (عملى)		تقويم المنهج (ورشة)
الخميس (١٢)	تقويم المتدربين (الجلسة الأولى)	تقويم المتدربين (الجلسة الثانية)	ختام الدورة (لقاء عام)	تقويم المتدربين (الجلسة الأولى)

الخطة العامة لبرنامج المستوى الأول (المركزى)

اليوم	الفترة الأولى	الفترة الثانية	الفترة الثالثة	الفترة الرابعة
السبت (١٣)	اتجاهات تطوير التعليم (ندوة)	مبررات تطوير المنهج (محاضرة)	مبررات تطوير المنهج (مناقشة)	بين المناهج القديمة والمطورة (ورشة)
الأحد (١٤)	أهداف ومحتوى المنهج المطور نظرة تحليلية (محاضرة)	متطلبات تنفيذ المنهج ودور المعلم (ندوة)	طرق التدريس والأنشطة (مناقشة)	خطة الدرس وإلقاؤه
الاثنين (١٥)	المحتوى العلمى للكتاب الجديد			
	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الثلاثاء (١٦)	المحتوى العلمى لكتاب الجديد			
	(محاضرة)	(مناقشة)	(محاضرة)	(مناقشة)
الأربعاء (١٧)	المواد التعليمية (ورشة)	إعداد التدريبات (ورشة)	تدريس مصغر (الجلسة الثانية)	إعداد التدريبات (ورشة)
الخميس (١٨)	تحليل وتقويم الكتاب (ورشة)	تدريس مصغر (الجلسة الأولى)	تقويم المتدربين وتطبيق الاستبيان	تقويم المتدربين وختام الدورة

الدراسة السابعة(*)

التنمية المهنية للمعلم فى العالم الإسلامى
بين الواقع والطموح

(*) وقد اشترك معى فى إعداد هذه الدراسة الدكتور محمد بن سليمان البندرى، مدير عام كليات التربية بسلطة عمان. أعدت لندوة علمية كان من المفترض أن تقام تحت رعاية كل من المعهد العالمى للفكر الإسلامى بواشنطن.، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو). وأخيرا أقيمت فى مسقط. سلطنة عمان، يوليو ٢٠٠٣.

المشكلة وأبعادها

مقدمة

ينزع المجتمع العالمى المعاصر لأن يكسر ما بين بلدانه من حواجز، وأن تتزايد القواسم المشتركة بين ثقافاته، سعيا نحو ما يسمى بالقرية الكونية الكبيرة التى تنشأ بين أحيائها علاقات لاتنفصم عراها، ويسود بين أفرادها قيم وأخلاقيات ذات طبيعة خاصة تكاد تنفرد بها حتى صار للمصطلح " أخلاق القرية " دلالات تفخر بها أمام ما يسمى " بأخلاق المدينة " . وسواء أكان ما يسعى المجتمع العالمى المعاصر نحوه هو القرية الكونية بحق أم الفندق الكوني (الذى لاينشغل أى قاطن فيه بصاحبه) فهناك تحديان أساسيان لا تملك أى دولة إلا أن تتصدى لهما وهما :

* تملك الآليات التى تساعدها على مواكبة العصر وثقافته (بالمفهوم الأنثرولوجى للثقافة) .

* البحث فى أعماق ثقافتها والنبش فى تاريخها حتى تجد ما يؤكد ذاتيتها الثقافية، ويدعم هويتها أمام تيار المهتمين الثقافى الذى تحاول أن تمارسه، بل بالفعل تمارسه، ثقافات بل ثقافة مهيمنة واحدة .

التعليم والتحدى

التحدى إذن يتلخص فى أمرين «انفتاح بلا ذوبان وأصالة بلا انغلاق».

ومثل هذا التحدى لا تستطيع مواجهته أو النهوض بأعبائه مؤسسة مجتمعية واحدة أو هيئة حكومية بعينها، وإنما يفرض عليها جميعها المشاركة وتحمل قدر من المسئولية زاد أو نقص . وعلى رأس هذه المؤسسات يقف التعليم . فهو المسئول أكثر من غيره عن بناء الإنسان الفرد الذى يستطيع مواجهة التحدى، وذلك بتزويده بالمعلومات، وتنمية القيم والاتجاهات، وإكسابه المهارات التى يتسلح بها فى معركة البقاء التى فرضت عليه. . سواء ما استلزمه بعد الانفتاح أو بعد الأصالة . . والسبل لتمكين التعليم كمؤسسة مجتمعية من أن يقوم بما يتوقع منه من أدوار، وأن يؤدى ما حدد له من

مسئوليات سبل كثيرة . لعل على رأسها يقف إعداد المعلم الكفء الذى يحول فلسفة المجتمع إلى إجراءات عمل، ويترجم المجردات إلى محسوسات ملموسة، وواقع يعيشه كل من الفرد والمجتمع .

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية :

١- مناقشة الظروف التى فرضت طرح قضية التطوير لبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى العالم الإسلامى على بساط البحث .

٢- التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى هذا القطاع من العالم.

٣- الوقوف على الاتجاهات السائدة فى هذه البرامج والمشتركة بين الدول المختلفة.

٤- تشخيص أهم السلبيات التى وقعت فيها هذه البرامج والتحديات التى مازالت عاجزة عن مواجهتها .

٥- عرض التجارب الناجحة لمواجهة المشكلات المشتركة مما يسمح بتبادل الخبرات.

٦- طرح مجموعة من المرئيات لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى دول العالم الإسلامى .

حدود الدراسة

تتحرك هذه الدراسة فى إطار الحدود التالية :

١- من حيث التغطية الجغرافية : تقتصر هنا على دراسة واقع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وأساليب تطويرها على مستويين : المستوى المحلى ونقصد به تجارب بعض الدول الإسلامية على المستوى القومى . وقد أخذنا منها خمسا هى : إيران وأندونيسيا وماليزيا وبروناى وبنجلاديش . ثم المستوى العالمى وقد اخترنا له تجربة الجامعة الإسلامية العالمية فى النيجر .

٢- **من حيث مستوى التعميم** : إطلاق الأحكام وتعميمها على مختلف بلدان العالم الإسلامى فى ضوء ما تيسر لنا من دول أمر بلا شك غير موضوعى . ويجافى أبسط مبادئ العلم . إلا أنه فى الوقت نفسه يلقى الضوء على ظواهر تتكرر بلا شك أيضا فى بلدان أخرى وإن لم نستطع بدقة تحديدها .

٣- **من حيث أبعاد البرامج** : برامج إعداد المعلمين وتدريبهم متعددة الأبعاد، كثيرة الجوانب، منها ما يدور داخل الكلية أو المعهد، ومنها ما يدور داخل المدرسة . . ولا نحسب أن بإمكان هذه الدراسة استيفاء هذه الجوانب وتغطية كافة الأبعاد، إما لقصور المصادر أو لضخامة الجهد . من هنا سوف نركز على بعض الجوانب دون الأخرى .

٤- **من حيث حداثة البيانات** : تفاوتت تواريخ المصادر التى يتيسر لنا الحصول عليها، منها ما يعود إلى السبعينيات، ومنها مايعود إلى الثمانينيات، ومنها ما يعود إلى التسعينيات، ومنها أخيرا ما يعود إلى شهور مضت . . ولئن كانت حداثة المادة مطلوبة لفهم الواقع المعاصر لنظم التعليم، إلا أن عرض التجارب والاجتهادات وأساليب حل المشكلات مما تمتد فائدته ويستمر جدواه .

من حيث البرامج العالمية : تقتصر على الجامعة الإسلامية فى النيجر .

منطلقات الدراسة

تستند الدراسة الحالية إلى عدد من المنطلقات من أهمها :

١- إن تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم يستلزم النظر والمراجعة الدقيقة للفلسفة التى تستند إليها، والمنهجيات التى تتبعها والوسائط التى تستخدمها، وليس مجرد إحلال مقرر مكان آخر أو نشاط مكان نشاط . . إن الرؤية vision ذاتها بحاجة للتطوير.

٢- إن الفهم الجيد لبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم يستلزم الفهم المسبق لنظم التعليم التى يعد هؤلاء المعلمون لها . والبرنامج الجيد هو الذى يعكس بكفاءة فلسفة المجتمع وتطلعاته ويلبى توقعاته من المعلمين . مما يحتم الوقوف على موقف النظم التعليمية ذاتها من خطط التنمية .

٣- إن الإعداد الجيد للمعلمين يسفر عن أداء جيـد فى العملية التعليمية ومن ثم عن جودة فى مخرجـات التعليم، مما تتضاءل معه نفقات الإعـداد الجيد لهذه البرامج حيث تضمن مردودها .

٤- إن اتســاع رقعـة العالم الإســلامى وتباين ظروفـه يفرض تعـدد التجـارب، واختلاف زوايا الرؤية لقضايا التعليم .

٥- ليس هناك نموذج أمـثل لبرامج إعـداد المعلمين وتدريبـهم، يصلح فى كافـة المجتمعات مع تعدد الظروف وتباين الزمان والمكان، فما يصلح لهذا المجتمع قد لايصلح لغيره . وما كان مناسبا أمس قد لا يكون مناسبا اليوم . . أو غدا إن شاء الله .

٦- إن مسئـولية الإعداد والتنفيذ والتـقويم والتطوير سواء للمنظومة التعليـمية أو برامج إعداد المعلمين وتدريبهم تقع فى المقام الأول على عاتق أبناء المجتمع . . فهم الأولى بذلك وهم الأقدر فهـما لمتطلباته وإدراكا لأعبائه والتزامـا بقيمه، دون أن ينفى ذلك حق الدول فى الاستـفادة بالخبرات الأجنبيـة . لكنها تظل دائما فى إطار الاستشارة وليس اتخاذ القـرار . ولنتذكر ما ورد فى تقرير أمة معرضة للخطر الذى أصدرته السلطات الأمريكية فى أوائل الثمانينيات من أنه إذا أردت أن تنزع سلاح أمـة فانتـزع سلاح تعليـمهـا، " وإذا أرادت أمة أن تتدخل فى الشـئون التعليمـية لأمة أخرى فيـجب أن يعتبر ذلك بمـثابة إعلان الحرب عليها !! " .

٧- إن تطوير برامج إعـداد المعلمين وتدريبهم لـيس " موضـة " تأخذ وقتـا ثم تنصرف . . إنه عـملية مـستمـرة وجهد مـتواصل ونشاط دائم . . إنه أشـبه بالتعلم مدى الحياة .

منهجية الدراسة

فى ضوء كل ما سبق، تدور هذه الدراسة حول خمسة محاور كالتالى :

أولا :- دواعى التطوير : وفى هذا المحور نعـرض لبعض المتغيـرات التى تفرض مراجعة برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى دول العالم الإسلامى .

ثانيا :- ملامح الواقع : وفى هذا المحور نستعرض تجارب بعض البلدان الإسلامية فى مجال إعداد المعلمين وتدريبهم ومايرتبط بذلك من إشارة إلى نظم التعليم فيها .

ثالثا :- اتجاهات سائدة : وفى هذا المحور نسجل ملاحظاتنا حول برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى هذه البلاد بيان ما هو مشترك أو مختلف بينها .

رابعا : تحديات وسلبيات : وفى هذا المحور نعرض لأهم السلبيات التى تتصف بها تجارب أو خبرات بعض هذه البلاد وكذلك أهم التحديات التى ما زالت تواجه الأنظمة التعليمية فيها .

خامسا : مرئيات التطوير : وفى هذا المحور نطرح عددا من المقترحات التى تمثل مرئيات لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى بلدان العالم الإسلامى .

أولا : دواعى التطوير

لم يعد من الممكن أو من المقبول أن تواجه المجتمعات التحديات المفروضة عليها فى ظل المتغيرات العالمية المعاصرة بآليات قديمة أو خطط دفاع تراثية كالذى يدخل حربا مفروضة عليه وهو من السلاح أعزل .

لا بد إذن من التطوير .. وأن يشمل هذا التطوير كافة قطاعات المجتمع حتى تتسق حركته وتتناغم، وحتى يرتفع مستوى آليات المواجهة لمستوى التحديات منها .

ولئن كان تاريخ حركات التطوير فى برامج إعداد المعلمين يشهد تبعيتها حركات التطوير فى المجالات الأخرى .. أى أن التطوير يأخذ منحنى خطيا يبدأ بتطوير مؤسسات المجتمع الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية .. وغيرها ثم ينعكس هذا كله على التعليم الذى تتطور مؤسساته أو أنظمته الفرعية فى ضوء اتجاهات التطوير السابقة.. ثم تستجيب برامج إعداد المعلمين لهذا كله إذ تعد معلما لنظام تعليمى معين وليس معلما لنظام مجرد مطلق القسمات ..

لئن كان هذا ما اتسمت به حركات تطوير برامج إعداد المعلمين إلى حد كبير، فإن المسلَّمة التى تفرض نفسها الآن هى ضرورة التزامن بين التطوير المجتمعى والتطوير التعليمى والتطوير فى إعداد المعلمين . وتعد هذه المسلَّمة صالحة إلى حد كبير فى مختلف بلدان العالم، ومن بينها بلدان العالم الإسلامى .

ودواعى التطوير فى برامج إعداد المعلمين فى بلدان العالم الإسلامى كثيرة، منها ما هو عالمى الطابع، أى تشترك فيه معظم بلدان العالم، ومنها ما هو قومى يكاد يقتصر على بلدان العالم الإسلامى وحدها . . ومن هذه الدواعى مايلى :

(١) مواصفات جديدة

إن التعليم فى مختلف بلدان العالم قد طرأت عليه عوامل غيَرت رؤيته ومساراته، إذ فرض عليه بناء إنسان ذى مواصفات جديدة . وكان لابد أن ينعكس هذا على مواصفات المعلم المناسب لهذا النوع من التعليم .

(٢) مهارات متقدمة

من أهم الاتجاهات المعاصرة فى التعليم الجامعى تحول الاهتمام من التعليم السطحى learning surface إلى التعليم المعمق deep learning والذى يتم التركيز فيه على المهارات الذهنية العليا للطلبة مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعى الخلاق، والتعاون مع الآخرين وتطوير اتجاهاتهم . ولا بد لكى يتحقق هذا من توفر المعلم الذى يمتلك هذه المهارات أولا قبل أن ينميها عند الطلاب . ثم يمتلك مهارات تنميتها عندهم . وسيلزم ذلك بالطبع مراجعة برامج التنمية المهنية للمعلم بما يضمن تزويده بالمعلومات والمعارف اللازمة وكذلك تنمية الاتجاهات الإيجابية والقيم الأخلاقية المرجوة وإكسابهم المهارات المناسبة .

(٣) الحاجات التعليمية

إن الحاجات التعليمية تتغير بشكل مستمر فى ضوء التغير السابق الحديث عنه . لم تعد المهام التى يكلف بها إنسان اليوم هى تلك التى قام بها إنسان الأمس، أو يتوقع أن يقوم بها إنسان الغد . . ومن البديهى أن الحاجات التعلمية التعليمية لإنسان اليوم سوف تختلف عن سابقتها بمثل ما ستختلف عنها لاحقتها . . ولا بد فى ضوء ذلك من وقفة جديدة مع برامج إعداد المعلم القادر، بعد الله، على إشباع هذه الحاجات وعلى تمكين الإنسان المعاصر من أداء مهامه المتعددة .

(٤) أدوار حديثة

حدثت فى العقود الثلاثة الأخيرة على وجه الخصوص تطورات ومستجدات فى مختلف أشكال الحياة وانعكس ذلك كله على النظام التعليمى فلسفته وبرامجه . كما

فرض للمعلم أدوارا ومهام جديدة لا بد من الإحـاطة بها والتكيف معها، فلم يعد دور المعلم تقليديا ناقلا للمعرفة . بل تعدى ذلك ليكون :

* خبيرا ومستشارا تعليميا لطلابه
* مرشدا أكاديميا .
* باحثا ومختصا بالمادة العلمية المعينة .
* محدثا للتأثيرات اللازمة للتغير والتطوير الاجتماعى .
* مساعدا على تنمية الابتكار والإبداع بين طلابه .
* قادرا على التفاعل مع طلابه ومشاركا لهم ما يمرون به من أحداث .

من هنا أصـبح على برامج التنميـة المهنية للمـعلم إعداده لهـذه الأدوار سواء من خلال قدرات دراسية أو أنشطة صفية ولاصفية أو غير ذلك من أساليب واستراتيجيات .

(٥) توقعات لم تتحقق

إن كثيـرا من توقعاتنا التربوية سـواء منها ما يخص أداء المعلم أو أداء التـلاميذ، وسواء منهـا ما كـان داخل الفصل الدراسى أو خـارجه لم تتـحقق كـما ينبغـى لها أن تتحـقق. فما زال أداء المعلم قـاصرا وما زال أداء الـتلاميـذ فى مختلف المواد الدراسـية والمهارات مـتدنيا مما يطرح بشكل مسـتمر قضـية النوعية التى تتـصف برامج إعداد هذا المعلم كمدخلات أسفرت عن مخرجات محبطة !!

(٦) الطلب على التعليم

إن الطلب على التعليم فى تزايد مستمر. وهو أمـر لا يخص مجتمعا عن آخر . وكان لا بد لمواجهة هذه الزيادة المضطردة من التفكير فى أساليب جديدة، واستراتيجيات تدريسية مبتكرة، تفى بالأهـداف التى حددتها المجتمعات لنظمها التـعليمية . كان لا بد أن تنشأ أشكال جـديدة من الصلة بين المعلم والطالب . وأن تطرأ على أسـاليب التعليم والتعلم من صور التطور ومـجالاته ما يسمح باستيعـاب الأعداد المتزايدة من الطلاب . وليس من المعقول، بالطبع، أن تظل برامج إعداد المعلمين أمام هذا كله بمنأى . . وكأنها تعد معلما لعالم آخر ذى نظام تعليمى مختلف .

(٧) استراتيجيات متطورة

إن طرق التدريس واستراتيجياته فى تطوير مستمر . . ولقد شهدت السنوات الأخيرة تطورا غير مسبوق من حيث أساليب التدريس . فتحررت من كثير من قيودها القديمة وغزتها التكنولوجيا الحديثة فلم تقتصر العلاقة بين الطالب ومعلمه محصورة بين جدران الفصل . كما لم تعد مصادر التعلم محدودة بما ألفه التاريخ التربوى . فهناك التعليم الإلكترونى E.learning وهناك التعليم بالإنترنت، وهناك التعلم عن بعد باستخدام الفضائيات وهناك غير ذلك الكثير .

والمعلم كما تسجل الأدبيات التربوية هو سيد العملية التعليمية وليس مجرد أسير لها . مما يعنى أن على عاتقه تقع مسئولية التوظيف الجيد للاتجاهات الحديثة فى التعليم والتعلم . ومما يعنى أيضا عجزه عن القيام بذلك إن افتقر هو نفسه إلى الإلمام الجيد بهذه الاتجاهات . . وفاقد الشيء لا يعطيه . مما يلزم معه إعادة النظر فى كل من برامج إعداد المعلم المعاصر وبرامج تدريبه فى أثناء الخدمة .

(٨) انتقاد للمناهج

إن المؤسسة الإسلامية فى مختلف بلاد العالم الاسلامى فى محل انتقاد صامت أحيانا ومعلن أحيانا أخرى فى كثير من الدوائر الأجنبية خاصة الأمريكية . ولقد تزايد هذا الانتقاد منذ أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وهى الأحداث التى اتخذتها الإدارة الأمريكية مشجبا علّقت عليه كافة اتهاماتها للعالم الإسلامى . ولقد كان من الطبيعى ألا يسلم النظام التعليمى فى العالم الإسلامى من هجوم مضاد من الدوائر الأمريكية حتى إنها طرحت لهذا النظام التعليمى تصورات بديلة تضمن له ألا يفرز، على حد قولها، حركات تطرف أو إرهاب . ولقد طلب من هذه الدول، تلميحا أحيانا وتصريحا أحيانا أخرى، أن تراجع مناهجها التعليمية لتحذف منها ما تصورته الدوائر الأمريكية داعيا للتطرف، داعما للإرهاب .

كان لا بد أمام هذا كله أن تطرح أسئلة كثيرة حول مصداقية هذه الاتهامات، وهى بلا شك تفتقر إليها . وحول اتجاهات التطوير المنشودة والممكنة والمقبولة، وحول من له حق التطوير . . وأخيرا حول المعلم الذى علقت عليه الآمال نحو مواجهة التطرف الملاحظ والإرهاب المزعوم .

كل هذا فرض المراجعة الدقيقة والمستمرة لبرامج إعداد المعلمين فى دول العالم الإسلامى .

ثانيا : ملامح الواقع

نعرض فيما يلى ما تيسر لنا جمعه حول برامج التنمية المهنية للمعلم فى بعض الدول الإسلامية :

أولا: إيران

(أ) السلم التعليمى :

يبدأ التعليم من ست سنوات وتتكون المراحل التعليمية من ست مراحل كالتالى :

١- الابتدائية Primary (خمس سنوات) من سن ٦ - ١١

٢- الثانوية الدنيا Lower Sec.Educ (ثلاث سنوات)من سن ١١ - ١٤ وتسمى الحلقة التوجيهية .

٣- الثانوية العليا Upper Sec.Educ (ثلاث سنوات)من سن ١٤ - ١٧ .

٤- المسار العام الأكاديمى The Gerenal /Academic Track ومدته ثلاث سنوات. السنتان الأوليان فيها يدرس الطالب فيها المناهج العامة وفى الثالثة يتخصص فى أحد الفروع الآتية :

- الآداب والفنون .
- العلوم الطبيعية .
- الفيزياء والرياضيات .
- العلوم الاجتماعية والاقتصاد .

يحصل الطالب بعدها على شهادة دبلوم الثانوية العليا الوطنية High school Diploma National.

٥- المسار الفنى / المهنى The Technical / Vocatinal Track ومدتها سنتان بعد الحلقة التوجيهية (٣سنوات بعد الابتدائية) أو أن تكون مدتها ٤ سنوات ينتظم الطالب فيها فى مدرسة فنية وتؤهل هذه الشهادة الطالب لأن يكون عاملا فنيا متوسطا.

٦- حلقة ما قبل الجامعة Pre-Universe Cycle ومدتها سنة بعد الانتهاء من الدراسة فى المسار العام أو الأكاديمى ويدرس الطالب فيها ٢٤ ساعة معتمدة يحصل بعدها على شهادة تسمى الدبلوم التكميلى ويعد مؤهلا لأن يأخذ امتحان القبول فى الجامعة University - Entrance Exam .

(ب) مبررات التطوير

١- منذ خروج الشاه ١٩٧٩م من إيران والجهود لا تتوقف نحو مراجعة النظام التعليمى كله وبث المفاهيم الثورية فى كافة المناهج والكتب وبث التعاليم الإسلامية للإمام الخمينى .

٢- تم إقصاء كافة التربويين من المعاهد التربوية ممن لا يدينون بالولاء للائحة الثورة وقادتها .

بـ . سنة ١٩٨٣م ازداد الطلب على التعليم العالى بشكل ملحوظ وفرض على الحكومة إحداث تعديلات وإصلاحات . ونتيجة لذلك فتحت مؤسسات تربوية كثيرة وقدمت مقررات وخطط دراسية لما بعد التخرج Postgraduate.

٣- التعليم المجانى للمرحلة الاتبدائية من الأول للخامس، والتعليم إلزامى من سن ٦-١١ .

٤- المواد التى تدرس فى الابتدائى : القرآن الكريم / التربية الدينية / التعبير الفارسي/ الإملاء / القراءة الفارسية والفهم / الدراسات الاجتماعية / الفنون (رسم وتصوير/ خط وأشغال/ الرياضيات / التربية البدنية .

(ج) برامج إعداد المعلمين

١- **برنامج تدريب معلمى المرحلة الابتدائية** : وينتظم فيه الطالبات اللاتى انهين الدراسة فى الحلقة التوجيهية (٣ سنوات بعد الابتدائية) ومدته سنتان وهدفه إعداد معلمة للتدريس بالمرحلة الابتدائية فى المناطق الريفية . وللطالبة التى تجتاز هذا البرنامج الحق فى الانتظام فى المسار العام أو الأكاديمى للمرحلة الثانوية العليا وتدرس مدة عام فى مركز تدريب المعلمين .

٢- **برنامج تدريب معلمى الحلقة التوجيهية** : ويدرس فيه الطالب سنتين فى معهد تدريب للمعلمين ويشترط للقبول فيه الحصول على دبلوم المرحلة الثانوية ويجتاز اختبارا للقبول، ويتخصص الطالب فى مادة من ١٢مادة مطروحة، ومن الممكن للمتخرج فى هذا البرنامج أن يرتقى لمستوى التدريس بالمرحلة الثانوية نفسها بالدراسة لمدة عامين فى أحد معاهد التربية، يحصل بعدها على درجة البكالوريوس فى التربية (كاردانى Kardani) .

٣- **أنماط برامج تدريب المعلمين** : هناك نوعان من هذه البرامج :

أ- برنامج كارشينازى Karshenasi ومدته أربع سنوات وينقسم بدوره إلى مرحلتين : الأولى سنتان لإعداد المعلم للحلقة التوجيهية والثانية للتدريس بالمرحلة الثانوية العليا ومرحلة ما قبل الدراسة الجامعية .

ب- برنامج العام الواحد لتدريب المعلمين للتدريس فى المرحلة الثانوية بمستوياتها. ويقبل هذا البرنامج خريج برنامج الكاردانى (تدريب معلمى الحلقة التوجيهية) ويقدم هذا البرنامج فى كليات التربية بكثير من الجامعات وعلى رأسها جامعة تدريب المعلمين (المعهد القومى للمعلمين بطهران سابقا).

ج- تدريب معلمى التعليم العالى : يقدم برنامج لتدريب المعلمين الذين يدرسون فى مراحل التعليم العالى بجامعة تربية المدرسين Tarbiat Madaress Univ .

د- تدريب معلمى التعليم الفنى والمهنى : يتم تدريب هؤلاء المعلمين فى كليات خاصة وتقدم برنامجين : أحدهما لمدة عامين ينتهى بالحصول على الدبلوم العالى (Fogh Diploma) ويعد المعلمين للتدريس فى المدارس المهنية، والثانى لمدة أربعة أعوام تنتهى بالحصول على درجة البكالوريوس . ويعد المعلمين للتدريس فى المدارس الفنية. ويشترط للقبول فى كل من البرنامجين الحصول على دبلوم المدارس الثانوية فى أحد المسارين : الأكاديمى أو الفنى .

(د) التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة

معظم الجامعات الحكومية تقدم برامج مسائية تساعد على اكتساب مهارات أعمال مهـنية، ويدرس الطلاب فـيهـا نفس المناهج التى يتم تدريسـها فى البـرامج الصبـاحيـة (العادية) ولعـل الفـارق الوحيد بين النوعين من البرامـج هو أن طلاب برامج التعليم عن بعد يدفعون مصاريـف الدراسـة، ولقـد أسسـت جامعـة التعليـم عـن بعـد (Daneshgah -e Poyan-e Nus) سنة ١٩٨٧م وينتظم فيـها ٨٧٠٠٠ طالب حسب إحصاء ١٩٩٤م وتتزايد التـخصصات والأقسام العلمية التى تفتح فـيها، ويشترط للقبـول فى هذه البرامج اجتـياز امتحـان قومى للقبول وتعـترف وزارة التربيـة والتعليم بشهاداتها .

ثانيا: أندونيسيا

(أ) التعليم وخطة التنمية

ارتبط التعليم بخطط التنمية منذ الخطة الخمسية الأولى ١٩٦٩/ ١٩٧٤م.

وتتلخص استراتيجيات التعليم فى الخطة الخمـسية السادسة بإندونيسيا (١٩٩٣/ ١٩٩٩) فيما يلي:

١- تكافؤ الفرص لجميع الأفراد فى التعليم.

٢- تقوية الروابط ودعم الصلة بين كل من مدخلات العملية التـعليمية وعملياتها ومخرجاتها حتى تتوفر الجودة فى العملية التعليمية.

٣- توفير الميزانية اللازمة المناسبة والاستخدام الأمثل للكفاءات التربوية.

(ب) النظام التعليمى

١- التعليم إلزامى لمدة تسع سنوات (٦ ابتدائى / ٣ ثانوية دنيا)

٢- يشترط لمعلم الابتدائية أن يكون حاصلا على الدبلوم (لمدة عامين بالكلية)

(ج) العبء التدريسى

للمعلم فى سنتـه الأولى كافة المزايا والواجبـات والمسئوليات المخـولة للمعلم ذى الخبرة . ويكلَّف المعلم فى سنته التدريسـية الأولى بالتدريس فى الصفوف من الثانى إلى الخامس ولا يدرس فى الصف الأول ولا السادس.

(د) التنمية المهنية للمعلم

تأخذ مسارين:

أ- قبل الخدمة : وذلك بالحصول على دبلومة لمدة عامين يدرس فيها الطالب مقررات فى التربية العامة (الثقافة العامة) أصول تربية، عملية التعلم والتعليم، ومجال من مجالات التخصص . وتستغرق التربية العملية فصلا كاملا .

أما هدف الدبلومة فهو تخريج معلم :

١- يملك المواصفات الشخصية التى تؤهله لا بد أن يكون مواطنا إندونيسيا مثقفا .

٢- اكتساب المفاهيم التربوية خاصة تلك المتعلقة بالتدريس بالمرحلة الأولى .

٣- أجاد دراسة أحد مقررات المرحلة الأولى .

٤- اكتسب مهارات إعداد وتنفيذ برامج تعليمية مناسبة للمرحلة الأولى .

٥- استطاع تقويم عمليات التعلم والتعليم ونتائجها .

ب- التدريب فى أثناء الخدمة : تتلخص الاتجاهات العامة للتدريب فى أثناء الخدمة فيما يلي:

١- تتولى وزارة التربية والثقافة مهمة تنظيم برامج التدريب لجميع المعلمين سواء فى التعليم العام أو المهنى أو الفنى من المرحلة الأولى إلى الثانوية .

٢- هناك ٨ معاهد للتربية وتدريب المعلمين وعدد من الكليات الجامعية للتربية وكليات تدريب المعلمين، وجميعها تنظم برامج للتدريب فى أثناء الخدمة .

٣- يتولى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومعاهد التربية مهمة التخطيط لهذه البرامج وتنفيذها تحت إشراف وزارة التربية .

٤- هناك ممثل لوزارة التربية فى المراكز الإقليمية يتعاون مع المسئولين الحكوميين المحليين فى تقديم برامج غير عادية للتدريب فى أثناء الخدمة . وتهدف كافة هذه البرامج إلى رفع مستوى أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم فى تدريس الجديد من الموضوعات .

٥- خلال مدة التوسع الكبير للمرحلة الثانوية خلال الفترة من ١٩٧٠/ ١٩٨٠ نظمت برامج مختلفة لرفع مستوى شهادات المعلمين حتى صار الآن أكثر من نصف معلمى المرحلة الثانوية يحمل درجة البكالوريوس ·

٦- تقدم مراكز الخدمة العامة التابعة للجامعات برامج تدريبية فى أثناء الخدمة لرفع مستوى المعلمين لدرجة البكالوريوس Self-Instructional modules

(هـ) معاهد إعداد المعلمين

١- هناك ثلاثة أنواع من معاهد إعداد المعلمين فى إندونيسيا :

أ- معهد يضم قسما للتربية وأقساما تخصصية أخرى

ب- معهد خاص للتربية فقط وليس تابعا لمؤسسات أعلى .

ج- معهد للتربية تابع للجامعة

٢- هناك ٣١ معهدا حكوميا لإعداد المعلمين، ١٠ منها فى المدن و١٩ فى المراكز الريفيهة

٣- هناك ٢١١ معهدا خاصا لذلك ·

٤- تتميز معاهد التربية الحكومية على المعاهد الخاصة بوفرة الإمكانات والميزانية والمشاركة الجماهيرية ·

(و) التخصص الرئيسى والفرعى

١- درجت معظم معاهد إعداد المعلمين منذ ١٩٨٩ على تخريج معلم متخصص فى تدريس مادة واحدة major للمرحلة الثانوية فى الوقت الذى تتطلب المدارس الثانوية الدنيا نوعية من المدرسين تستطيع تدريس أكثر من مادة (المرونة الأفقية Horizontral flexibility).

٢- منذ ١٩٩٢ بدأت بعض معاهد إعداد المعلمين فى تجريب تدريس منهج يسمح للمعلم بأن يدرس مادة دراسية معينة فى المرحلتين الثانوية الدنيا والعليا (المرونة الرأسية vertical flexibility).

(ز) التربية الخاصة

يحظى ذوو الحاجات الخاصة باهتمام فى النظام التعليمى الإندونيسى . ومن الجمهور الذى ينال هذه العناية ما يلى :

١- المعوقون.

٢- المنعزلون ثقافيا culturally isolated.

٣- أدوار المستوى الاقتصادى المنخفض.

٤- المتخلفون عقليا .

٥- المحرومون ثقافيا وتعليميا.

(ح) التعليم عن بعد

١- سنة ١٩٩٠ بلغ عدد المعلمين الذين يلزم رفع مستوى أدائهم وتمكينهم من الحصول على شهادات أعلى مليونا ونصف مليون معلم.

٢- هؤلاء المعلمون منتشرون فى جميع أنحاء إندونيسيا مما يصعب معه تجميعهم فى فصول أو قاعات تدريسية . فضلا عن عدم إمكانية استغناء مدارسهم عنهم.

٣- نظمت برنامج التعلم عن بعد جامعة إندونيسيا المفتوحة بالتعاون مع المديرية العامة للتعليم الابتدائى والثانوى بوزارة التربية والثقافة.

٤- انتظم فى برنامج التعلم عن بعد ٢٠,٠٠٠ (عشرون ألف) معلم ابتدائى ١٩٩٠/ ١٩٩١ للحصول على درجة الدبلوم اللازمة للعمل فى المرحلة الابتدائية.

٥- تتولى الجامعة المفتوحة فى إندونيسيا الجوانب الأكاديمية الخاصة بالبرنامج بينما تتولى وزارة التربية والثقافة الجوانب الإدارية (تكليف المعلمين / تنظيم إجازاتهم / رواتبهم ... إلخ).

٦- يدرس المعلمون فى هذا البرنامج نفس المواد التعليمية والمقررات التى يدرسها زملاؤهم المنتظمون فى البرامج العادية بكليات الجامعة .

٧- توظف التقنيات التربوية فى هذا البرنامج (راديو / تليفزيون / كمبيوتر/ إنترنت/ . . E-mail).

٨- تتمحور استراتيجيات التدريس فى الجامعة المفتوحة فيما يلى : الدراسة الفردية/ التعلم بالمجموعات / الدروس الخصوصية / الممارسة والتدريب الميدانى .

٩- تعقد الامتحانات بشكل جماعى فى مراكز محلية محددة تحت إشراف الجامعة.

(ط) تطوير برامج إعداد المعلمين

١-شكلت لجنة لتطوير التعليم العالى فى إندونيسيا تحت اسم Higher Education Commission ومن القضايا التى وجهت هذه اللجنة اهتماما إليها ضعف دافعية أعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالى وكذلك أخلاقياتهم المهنية، والاستخدام القاصر للمصادر المتاحة،والأنظمة المتشددة. وضعت اللجنة خطة إصلاح مؤسسات التعليم العالى بما فيها معاهد التربية وإعداد المعلمين كالتالى :

- الاستقلال الذاتى للمؤسسة institutional autonomy .
- المحاسبية accauntabilty أو المساءلة.
- الاعتماد accreditation .
- التقويم evaluation .

٢- ارتفع مستوى الشهادة التى يجب أن يحصل عليها معلم المرحلة الابتدائية إلى درجة الدبلوم لمدة سنتين بعد الشهادة الثانوية العامة، وليست دبلوم الثانوية العليا كما كان من قبل.

٣- ارتفع أيضا مستوى معلم المرحلة الثانوية الدنيا إلى درجة الدبلوم التالى للمرحلة الثانوية ولمدة ثلاث سنوات.

٤- وارتفع مستوى معلم المرحلة الثانوية العليا إلى درجة البكالوريوس .

(ى) اتجاهات التطوير

تطرح الدراسات الخاصة ببرامج إعداد المعلمين فى إندونيسيا مرئيات لتطوير هذه البرامج تتمثل فيما يلى :

١- ينبغى أن تتسق برامج إعداد المعلمين مع جهود النظام التعليمى القومى لمواجهة المشكلات الخمس التالية: الجودة التربوية education quality والمناسبة appropriateness. والمساواة equity والكفاءة efficiency والفعالية effctivenss مما يفرض على هذه البرامج أن:

أ- تتمشى مع خطط التنمية (سواء من حيث أعداد المعلمين أو مواصفاتهم).

ب- تلبى المطالب الحقيقية للمجتمع .

ج- ترقى إلى مستوى التوقعات للمستقبل التعليمي.

د- تتناسب مع المواقف الحياتية الحقيقية.

هـ- تساعد على التنمية الكاملة الشاملة للفرد.

٢- ينبغى أن تكون هذه البرامج حساسة للمطالب المحلية والإقليمية والقومية والعالمية واتجاهات التطور فى كل من هذه المستويات.

٣- ينبغى أن تساعد هذه البرامج على إكساب الطالب معلم المستقبل مهارات التعامل مع أبناء المجتمع من ذوى الثقافات المختلفة، وكذلك الأنماط المتعددة للمتعلمين سواء بالمرحلة التعليمية الواحدة أو بالمراحل التعليمية المختلفة .

٤- ينبغى أن تعد الطالب المعلم الذى يستطيع بعد تخرجه أن يدرس أكثر من مادة (مرونة أفقية) وأن يدرس فى أكثر من مرحلة (مرونة رأسية).

(ك) المشكلات

تتوزع المشكلات التى يواجهها التعليم فى إندونيسيا . منها ما يعزى للنظام التعليمى نفسه، ومنها ما يعزى لبرامج إعداد المعلمين . وفيما يلى مجمل بهذا كله :

أ- مشكلات عامة

١- ارتفاع نسبة الأمية نتيجة تزايد أعداد السكان بشكل مستمر كبير .

٢- زيادة نسبة التسرب من التعليم

٣- تدنى مستوى التعليم بشكل عام .ويعزى ذلك إلى ضعف مستوى المناهج والقصور فى أداء المعلمين نتيجة عدم تملكهم للمهارات المطلوبة فى التدريس .

٤- قلة عدد معلمى المرحلة الابتدائية بشكل ملحوظ مما اضطر السلطات إلى الاستعانة بقوى الخدمة المدنية والجيش بعد انتظامهم فى برنامج تدريبى خاص.

٥- الحاجة إلى توفير أعداد من المعلمين لمواجهة الطلب الكبير على التعليم والزيادة المضطردة فى السكان جاءت على حساب الجودة . مما زاد عدد المعلمين غير الأكفاء. وظهرت هذه المشكلة بصورة أوضح بين معلمى المدارس الثانوية والتعليم المهنى على وجه الخصوص.

٦- الإحساس بعجز مراكز تدريب المعلمين عن إدراك الحاجات التدريبية الحقيقية اللازمة للمعلمين.

٧- عزوف كثير من المعلمين عن العمل فى المناطق الريفية والنائية والمعزولة.

٨- زيادة عدد المدرسين فى بعض التخصصات بالمرحلة الثانوية عن الحاجة الفعلية لها.

ب- مشكلات خاصة بالمعاهد

١- مناهج جامدة ليست مرنة بحيث تستوعب متغيرات العصر.

٢- هيئة تدريس غير مؤهلة علميا وتربويا .

٣- قصور واضح فى الإمكانات الفنية والتقنيات التربوية وسوء نظام الصيانة.

٤- المكتبات فقيرة سواء من حيث المراجع أو الدوريات .

٥- القصور فى توفير مكاتب خاصة لأعضاء هيئة التدريس مما أدى إلى ازدحامهم فى الغرفة الواحدة.

٦- ضعف الصلة بين معاهد إعداد المعلمين والمدارس . إن المدارس لا تكاد تعرف شيئا عن كثير من هذه المعاهد أو برامجها .

٧- ضعف نظام الاعتماد الأكاديمى حيث لا يوجد محكَم خارجى عند تقويم هذه المعاهد.

٨- ضعف المستوى العلمى للمقبولين فى هذه المعاهد كما تدل عليه نتائج امتحان القبول الذى يجرى للخريجين من الثانوية العامة. إن كثيرا منهم ضعاف فى المواد الدراسية ذاتها وهى المواد التى سوف يكلفون بتدريسها بعد ذلك .

٩- الانفصال الواضح بين الأبحاث التى يجريها أعضاء هيئة التدريس فى هذه المعاهد وبين الواقع الفعلى لمدارس التعليم العام .

١٠- تسرب طلاب غير صالحين لمهنة التدريس إلى المهنة من خلال قبولهم فى معاهد إعداد المعلمين دون تشخيص دقيق لشخصياتهم بما يحتم إجراء بحوث حول معايير القبول.

١١- عدم تبادل البحث العلمى والخبرات بين العاملين فى هذه المعاهد. إن كثيرا من هذه المعاهد يصدر مجلات علمية متخصصة ولكن توزيعها محدود مما يفرض إصدار مجلة مركزية حول إعداد المعلمين.

ثالثا: ماليزيا

(أ) هدف التربية الماليزية :

تنص الوثيقة الرئيسة للتعليم والتى أصدرتها وزارة التربية التعليم فى ماليزيا على أن الهدف الأساسى للتربية هو توفير كافة الفرص التى تهيئ للفرد أقصى درجات النمو حسب إمكاناته وقدراته (الجسمية والعقلية والخلقية والعاطفية والجمالية) مما يضمن له حياة كريمة ذات معنى فى إطار حاجات المجتمع ومطالبه .

(ب) الغاية من تربية المعلمين T.E:

١- تستهدف عمليات إعداد المعلمين، وتربيتهم، فى نهاية المطاف إعداد معلم لديه بصيرة ووعى بأهداف طموحات الأمة، ويساعد فى تحقيقها، كما يسهم فى تنمية الإنسان الفرد فى ظل مجتمع موحد ديمقراطى متقدم ومنظم .

٢- تشرف وزارة التربية والتعليم على معاهد إعداد المعلمين لمراحل التعليم الدنيا (الابتدائى والثانوية الدنيا) non-graduate Level .

٣- الجامعات المحلية مسئولة عن معاهد وكليات إعداد المعلمين للمراحل العليا graduate level .

(ج) أدوار المعلم :

فى ورشة تعليمية عقدت سنة ١٩٨١م نظمتها وزارة التربية والتعليم فى ماليزيا تم تحديد أدوار المعلم المثالى فيما يلى وهى أن يكون :

١- مديرا.

٢- ميسرا للعملية التعليمية Facilitator .

٣- مرشدا نفسيا ومستشارا .

٤- مخططا للمنهج .

٥- متعلما مهنيا مدى الحياة.

٦- مجددا .

٧- باحثا ومقوما .

٨- عنصرا للتغير .

٩- قائدا فى مهنته ومجتمعه .

(د) المستويات التى يعد المعلمون للتدريس فيها :

١- ماليزيا فيها ٦ مستويات فى السلم التعليمى ولكن معاهد إعداد المعلمين تعدهم لثلاثة مستويات فقط .

٢- حتى سنة ١٩٧٢ كان هناك نوعان من كليات المعلمين : الأول لإعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانى لإعداد معلم المرحلة الثانوية .

٣- بعد سنة ١٩٧٢ صارت كل كليات المعلمين تعد المعلمين لجميع المراحل التعليمية باستثناء الثانوية العليا ومرحلة ما قبل الجامعة .

٤- معلم الثانوية العليا ومرحلة ما قبل الجامعة يتم إعداده فى الجامعات (وليس فى كليات المعلمين)٠

(هـ) التربية العملية المتصله :

يقضى الطالب من ٤ إلى ٦ أسابيع كاملة فى المدرسة حيث يتدرب على التدريس ويقوم بتدريس مادة نظرية ٠

(و) دورات لغوية :

١- منذ السبعينيات والتعليم فى مختلف المعاهد فى ماليزيا يتم باللغة الماليزية ولتنمية قدرة المعلمين غير الماليزيين على التعليم بالماليزية تم عمل برنامج لمدة ثلاثة أشهر ينخرط فيه هولاء المعلمون فى معهد اللغة بالعاصمة كوالالمبور . وكذلك فى كلية التدريب بولاية كلنتن وهذه الدورة تستلزم التفرغ لها ٠

٢- أما البرنامج الآخر فهو لمدة ثمانية أسابيع خلال عطلات المدارس ٠ وفى كلا النوعين من البرامج يمارس المعلمون التدريب العملى فى بعض المدارس مستخدمين الرصيد اللغوى الذى تعلموه ٠

٣- ينظم معهد اللغة أيضا برنامجا من ثلاثة أشهر فى تعلم الإنجليزية كلغة ثانية لمعلمى المرحلتين الابتدائية والثانوية وكذلك لتدريب المعلمين الذين يتولون بعد ذلك تدريب زملائهم فى باقى المقاطعات فى ماليزيا ٠

(ز) دورات إثرائية :

يقدم مقرر أكاديمى فى إحدى المواد الدراسية للمعلمين الذين يمضون خمس سنوات فى مدارسهم. وفى هذا المقرر يتم تزويدهم بأحدث النظريات فى هذه المادة ويستغرق المقرر عاما كاملا يتفرغون فيه للدراسة ٠ ويجوز أن ينخرط فى هذا المقرر معلمو المرحلة الابتدائية والثانوية بمرحلتيها الدنيا والعليا. وتحظى بالاهتمام فى مثل هذا المقرر المواد الدراسية التى لا يتم تقديمها فى الجامعات الإقليمية ٠ وفى هذا المقرر الابتدائى يتم تدريس المادة العلمية التخصصية وتطبيقاتها، وكذلك مبادئ تدريسها والقضايا المنهجية المتصله بها ٠ والكليات التى تقدم هذا المقرر فى ماليزيا هى :

١- المعهد التخصصى لتدريب المعلمين فى كوالالمبور The specialist Teacher Training Imstitute ويقدم مقررات فى التربية الرياضية والفنية والموسيقية وما قبل المدرسة والمكفوفين والصحة ٠

٢- كليـــة المعلمين المالاوية : The Malayan Teachers College٠ بولاية جوهر٠ وتقدم مقررات عن الاقتصاد المنزلى والمكتبات المدرسية والتربية الغذائية ٠

(ح) برامج التدريب فى العطلات :

تنظم وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية فى العطلات القصيرة وعطلات نهاية الأسبوع . وتتراوح من أسبوع إلى أربعة أسابيع فى موضوعات مختلفة ٠ وتهدف هذه البرامج إلى تمكين المعلم من متابعة الاتجاهات الحديثة فى الاستراتيجيات التدريسية . وكذلك تنظم هذه البرامج عادة لتدريب المعلمين على المناهج المطورة ٠ وتقدم هذه البرامج فى الكليات والمدارس والمراكز الدراسية وتنظمها الإدارة المدرسية بالوزارة وكذلك قسم التوجيه الفنى.

(ط) برامج لتدريب المدربين :

من البرامج التى تحظى باهتمام خاص برامج التدريب فى أثناء الخدمة المعلمين خاصة للمحاضرين بكليات التربية المعلمين وكذلك كلية التربية بجامعة مالايو٠ ومن هذه البرامج برامج للحصول على درجة الماجستير (للحصول على البكالوريوس)٠ وكذلك تقدم جامعة العلوم الماليزية مقررات خارج الحرم الجامعى يسمح بحضورها لكافة المحاضرين والمعلمين من ذوى الدرجات الجامعية المختلفة٠

كما تتركز جهود وزارة التربية والتعليم من حيث التدريب فى أثناء الخدمة على تقديم برامج تدريبية قصيرة وورش ومشاغل وحلقات نقاشية (سمنارات) تستهدف رفع مستوى المحاضرين فى الكليات فى موضوعات مثل أصول التربية، التعليم البرنامجى، اللغويات وتعليم اللغة وغيرها من مواد يتم تدريسها فى الكليات٠ وتتكون الهيئة التدريسية فى هذه الدورات والبرامج من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة ملايو وبعض الجامعات الإقليمية . ويشارك فيها أحيانا خبراء من المركز الثقافى البريطانى واليونسكو ٠

(ى) البرامج الإعلامية:

يقدم قسم التقنيات التربوية بالوزارة بتقديم برامج تعليمية للمدارس بواسطة الإذاعة والتلفاز · ومن الموضوعات التى حظيت بالاهتمام التربية الوطنية والرياضيات الحديثة والعلوم المتكاملة، واللغة المالزية واللغة الإنجليزية والتجارة·

(ك) دورات إعداد المعلم الجامعى :

تنظم الآن برامج للعائدين من الخارج والحاصلين على الدكتوراه فى التخصصات الأكاديمية لتدريبهم على مهارات التعليم الجامعى · ومن أهم محاور هذه الدورات أو البرامج طرق التدريس، تقنيات التعليم، علم النفس التعليمي،(الدوافع/ الاتجاهات/ القدرات) ثبات وصدق الأدوات، قضايا تربوية أخرى ·

رابعا: بروناي

(أ) معهد الإعداد :

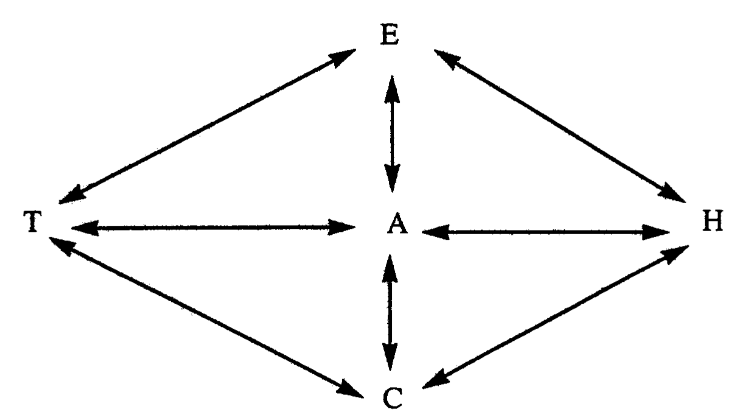
١- يجرى إعداد المعلمين فى معهد خاص بذلك تابع لجامعة بروناى دار السلام· وهو معهد السلطان حسن بلقيه للمعلمين (SHBIE) ويعد المعهد الوحيد المكَلف بذلك حيث لا يتحمل البلد أكثر منه (يبلغ تعدادها ٣٠٠,٠٠٠ ثلاثمائه ألف نسمة فقط) وهذا المعهد هو أكبر الكليات الجامعية فى جامعة بروناى دار السلام UPD وهى الجامعة الوحيدة، وكانت قد أسست سنة ١٩٨٥ وحسب تعداد سنة ١٩٩٧ فقد بلغ عدد طلاب هذا المعهد ثلثى طلاب الجامعة كاملة (١٥٠٠طالب) ·

٢- البرامج التى يعد المعهد الطلاب كمعلمين هى :

- الطفولة المبكرة ·
- التعليم الابتدائى
- التعليم الثانوى ·
- التربية الخاصة·
- الدراسات العليا ·
- ينظم المعهد أيضا عددا من برامج التدريب أثناء الخدمة ·

(ب) نموذج لبرامج المعهد :

تتحرك الآن إدارة المعهد لتطوير برامجه فى إطار نموذج تخطيطى نعرضه فيما يلى. إن المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين متضمنة فى الكلمةTEACH ويوضحها النموذج التالي:



T= Teaching Practice

E= Education Studies

A= Academic Studies

C= Curriculum Studies

H= Helpful Other Courese

(Koai, S.O, PP- 583)

(ج) الاختبار والممارسة :

١- بعد التخرج من إحدى كليات أو معاهد التربية يعين المدرس لمدة ثلاث سنوات تحت الاختبار ·

٢- يتقاضى الجميع نفس الرواتب والمزايا،وإن كان ذلك أيضا فى فترة الاختبار أو قلّت مسئوليات المعلم أو أعباؤه الإدارية ·

٣- تبدأ مدة تكليف المعلم بالعمل منذ الأيام الأولى من ممارسة التدريس بالمدرسة وتقوم المدرسة بذلك، وتتكون هذه الفترة من أنشطة معينة مثل التوجيه والملاحظة وإرشادات غير رسمية من كل من مديرى المدارس ·

(د) الهيئة التدريسية :

١- عند بداية الدراسة فى المعهد كان عدد الوافدين من أعضاء هيئة التدريس أكثر بكثير من هيئة التدريس المحلية ·

٢- اضطرت السلطات إلى تعيين الخريجين الأكفاء من المعهد والجامعة وذلك كهيئة تدريسية معاونة مع التوسع فى إيفادهم للخارج للحصول على الدكتوراه ·

٣- لا ينضم الفرد إلى عضوية هيئة التدريس بالجامعة قبل عمله محاضرا أو محاضرا أول فترة من الزمن ·

٤- هناك برامج لأعضاء هيئة التدريس بمعهد المعلمين لرفع مستوى مؤهلاتهم إلى الدكتوراه كشرط أساسى للعمل ·

٥- أنشئ مركز البحث التطبيقى فى التربية للتنسيق بين جهود أعضاء الهيئة الأكاديمية البحثية والعاملين فى التربية والتعليم والجهات والمراكز البحثية ·

(هـ) تدريب أثناء الخدمة :

تعقد دورة لمدة ثلاثة أيام يحضرها المتخرجون الجدد من معهد التربية وهذه الدورة توجيهية يشارك فى التدريس فيها المعلمون الأوائل ومديرو المدارس ومحاضرون من الجامعة ·

(و) تطوير التعليم وبرامج إعداد المعلمين :

- عقد مؤتمر قومى كبير سنة ١٩٩٦م تحت اسم The National Colloquium لمناقشة قضايا التطوير وعلى رأسها التعليم . ودارت الموضوعات والقضايا حول ثنائيات كالتالي :-

1- Change and Continuity

2 –Context and Coherence

3 –Comprehensiveness and Complementarity

4 –Creativity and Credibility

5 -Confidence and Competence

6 -Communication and Congruence

7 -Commitment and Care

8 -Co-operation and Competition

قام كل قسم فى معهد السلطان حسن بلقيه لإعداد المعلمين بتطبيق هذا الثنائيات فى برامجه ومن ثم تطوير أساليب العمل كالتالي:

١- مراجعة كافة الأنظمة فى القسم (الكلى entire-system، الفرعى Sub-system، الفوقى Supra-system) وتشمل المراجعة كافة المدخلات والدواخل أو العمليات، وهذا يشمل الأبعاد الثلاثة الأولى من قائمة الثنائيات السابقة ٠

٢- التخطيط لبرامج إعداد المعلمين بالشكل الذى يوسع دوائر الاهتمام ومنظومة القيم والتركيز على جوانب الإبداع عند الفرد وبناء الثقة بنفسه، وهذا يشمل البعدين الرابع والخامس من القائمة ٠

٣- دعم أشكال التعاون بين مختلف المشتغلين ببرامج إعداد المعلمين، وتحقيق أقصى قدر من الفائدة المشتركة للجميع . وهذا يشمل الأبعاد الثلاثة الأخيرة من القائمة ٠

(ز) التعاون بين التعليم العالى والعام :

هناك مشروع للتعاون بين معهد السلطان حسن بلقيه للتربية ووزارة التربية والتعليم ويستهدف تطوير العلوم والرياضيات وإعداد معلمين للمرحلة الابتدائية .

(ح) مشكلات

١- عدم المرونة فى طرح المقررات وسيادة الاتجاه التقليدى فى طرحها . وعدم تنوعها بما يلبى الحاجات المختلفة للطلاب سواء فى حياتهم الآن أو فى مستقبلهم الوظيفى.

٢- الاعتماد على الطريقة الإلقائية فى تدريس المقـررات وعدم استخدام التقنيات الحديثة فى التعليم ولعل من أسباب ذلك عدم وجود مركز مصادر التعلم ·

٣- عدم أخـذ معـهد إعداد المعلمين التـغذية الراجـعة من المدارس والمؤسـسات التعليمـية مأخذ الجـد وعدم الالتفات إليهـا أحيانا مما يخلق فجـوة بين المعهد وجمهوره ·

٤- نزوع المعهـد إلى تنظيم برامجـه وطرحه مـقرراته فى ضـوء الجوانب الإدارية المتاحـة . واهتمـامات الأساتذه أكـثر من أخذ اهتـمامات الـطلاب وأساليب تعلمهم فى الاعتبار حتى تلك التى يراعى فيها ذلك فإنها لا تستقي المعلومات من مـصادرها الأصليـة من الطلاب أنفـسـهم فتـغفل بـذلك عن حاجـاتهم المستقبلية ، قدراتهم الفعلية، اهتماماتهم الحقيقية.

٥- تجري بعض خطط التطوير في برامج إعداد المعلمين بعيدا عن الدراسة العملية الدقيقة والمباشرة للاحتياجات المستقبلية للمدارس والحاجات التدريسية اللازمة للمعلمين فى ضوء الرؤى المـستقبلية لهذه المـدارس مما يجعل برامج التدريب فى أثناء الخدمة منفصلة أحيانا عن الجمهور المستهدف تطويره ·

٦- غياب الـنظرة الكلية فى وضع البرامج أو تطويرها . حـيث إن القائمين على ذلك جاءوا من معـاهد وينتمون إلى مدارس فكرية متبـاينة، ومن ثم يتعصب كل لمدرسـته وينزع بشـكل لا إرادى لما يجيـده فى غيـاب الصـورة المتكاملة لحاجات الطالب كشخصية متكاملة·

٧- نظرا لحداثة معهد إعداد المعلمين فإنه مازال يفتقر إلى تقاليد البحث العلمى . إن معظم أعضاء الهيئة التـدريسية من الوافدين المتعاقدين الذين لا يريدون أن يلزموا أنفـسهم ببـحث علمى طويل لمدة ثلاث سنوات مثـلا، ومن ثم فإنهم ينخرطون فى أبحاث قصيرة المدى ·

٨- قلة دافعية الوافدين نحو تنظيم برامج جديدة أو تدريس مقررات إضافية لعدم تأكدهم من تجديد عقودهم ·

خامسا: بنجلاديش

(أ) التدريب أثناء الخدمة :

تعود برامج التدريب فى أثناء الخدمة إلى سنة ١٩٥٧م فى كل من العاصمة دكا وشيتا جونج Chittagong لتمكين المعلمين من اكتساب المهارات والتزود بالمعلومات حول قضايا تربوية مختلفة . وتقدم بتمويل وإشراف مديرية التربية بوزارة التربية والتعليم، كذلك يشارك المركز الثقافى البريطانى فى تنظيم برامج لتدريب معلمى اللغة الإنجليزية فى المدارس الثانوية والكليات، وتسهم منظمة الطفولة (اليونيسيف) مع هذه المديرية فى تنظيم مثل هذه البرامج .

ومن الموضوعات التى يكثر تنظيم برامج دورات تدريبية لها العلوم والتجارة والاقتصاد المنزلى . وتهدف إلى تعريف المتدربين بأساليب استخدام الأجهزة والأدوات التى تقدمها اليونيسيف مجانا للوزارة .

وتنظم برامج بشكل دورى للموجهين والمديرين والمعلمين لتدريبهم على إعداد المواد التعليمية لمعلمى المدارس الابتدائية .

(ب) دور الجامعات فى التدريب :

١- تنظم جامعتا دكا وراج شاهى Rajshahi بالتعاون مع معهد تدريس العلوم المتقدمة والتكنولوجيا IASTT وهو أحد المعاهد نصف الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، تنظم دورات صيفية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات، وتستهدف هذه الدورات تمكين المشاركين من الوقوف على أحدث اتجاهات التطوير فى مجالات العلوم والتكنولوجيا .

٢- ينظم معهد التربية والبحث العلمى التابع لجامعة دكا أيضا دورات لتدريب معلمى المرحلة الابتدائية وتدريبهم .

(ج) مركز بنجلاديش للخدمة العامة التربوية :

أسس هذا المركز سنة ١٩٥٩م ويتولى مسئولية تطوير أساليب التدريس فى جميع المدارس الثانوية بمختلف المقاطعات، وكذلك تدريب المعلمين على استخدام طرق التدريس الحديثة فى تدريس العلوم والمواد المهنية والفنية والرياضيات واللغة البنغالية والإنجليزية والفنون والحرف والعلوم الاجتماعية وعلوم المكتبات .

وينظم هذا المركز برامج تدريب فى أثناء الخدمة على ثلاثة أنواع :

- برامج قصيرة من أسبوع إلى عشرة أسابيع .
- برامج طويلة لمدة عام فى المواد المهنية .
- سمنارات ومؤتمرات لمديرى الإدارات التربوية ورؤساء الأقسام .

(د) مؤسسات تربوية أخرى :

تشارك فى تنظيم دورات وبرامج لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة مراكز ومؤسسات تربوية أخرى غير الجامعات ومعاهد وكليات إعداد المعلمين، ومن هذه المراكز والمؤسسات :

١- المعهد القومى للتنمية والتدريب : يقدم برامج لتدريب العاملين بأقسام الزراعة ومعلمى المدارس المهنية الزراعية، ومازالت هذه البرامج مستمرة .

٢- المعهد الفنى الشامل Polytechnique Inst ويختص بتدريب معلمى المدارس الثانوية الصناعية .

٣- الكلية الحكومية للتجارة : وهى فى شيتاجونج Chittagong ويختص بتدريب مدرسى المواد التجارية لمدة عام .

٤- مجلس التعليم المتوسط والثانوى : Board of Intermediate and Secondary Education وهو فى العاصمة دكا وينظم برامج تدريبية فى أثناء الخدمة حول مبادئ التربية .

٥- مجلس بنجلاديش للكتب المدرسية : ويختص بتدريب المعلمين على تأليف الكتب المدرسية وأدلة المعلمين للمرحلة الثانوية .

٦- مركز الوسائل والتقنيات التربوية : يختص بتدريب المعلمين على إعداد الوسائل واستخدام التقنيات التربوية .

٧- مراكز التدريب الابتدائية : Training Centers Refresher Course هناك (٩) مراكز موزعة على مناطق مختلفة من البلاد وتختص بتدريب معلمى المرحلة الابتدائية خاصة من لم يسبق لهم الإعداد التربوى .

(هـ) التعليم عن بعد :

تنظم جامعة الجنوب الشمالى فى دكا NSU برامج للتدريب فى أثناء الخدمة عن طريق برامج التعليم عن بعد ومن هذه البرامج :

١- **التدريب الفنى** Technical training : **ويهدف إلى تنمية** قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات التربوية بكفاءة .

٢- **التدريب العلمى (أو التدريب على المحتوى)** training Content ويهدف إلى تنمية قدرة العضو على فهم المادة الدراسية التى يدرسها، وكذلك الحصول على درجة الماجستير MA فى الاقتصاد .

٣- **التدريب التربوى** Pedagogical training **ويهدف إلى تنمية** قدرة العضو على استخدام التقنيات فى إعداد المواد التعليمية للمادة التى يدرسها وكذلك فى استخدام المختبرات والحاسوب فى تدريس اللغة الانجليزية للناطقين باللغة العربية .

٤- **التدريب البحثى** Reseasch training **ويهدف إلى** تنمية قدرة العضو على إجراء بحث واستخدام الإنترنت وتوظيف نتائج البحث العلمى فى عمله الوظيفى.

(و) مشكلات

إن برامج التدريب على استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها فى تدريسهم تعانى من قصور فى بنجلاديش لعدة أسباب ومن أهمها :

١- غلبة النزعة التجارية فى الإعلان عن الحواسيب وإشعار الجمهور بالبساطة الشديدة فى استخدامها، وهناك شعار اسمه **User friendly** تباع من خلاله حواسيب كثيرة وتعطى لمتخذى القرار والمسئولية انطباعا بأن أى فرد ولو كان "أبله idiot" يستطيع استخدام الحاسوب بسرعة وكفاءة مما قلل من دافعية هؤلاء المسئولين فى تنظيم برامج التدريب على الحاسوب .

٢- يتردد بعض المديرين فى تنظيم برامج تدريبية على الحاسوب للعاملين بإداراتهم بحجة أنهم تدربوا على ذلك من قبل كشرط لاستلام وظائفهم، ومن ثم فهم ليسوا فى حاجة لمواصلة التدريب، ويغفل هؤلاء المديرون أو

يتغافلون عن التقدم المذهل فى التقنيات التربوية مما يحتم مواكبته وعدم الوقوف حيث انتهى به الإنسان عند مطاف الخبرة !!

٣- عزوف بعض،إن لم يكن كثير، من أساتذة التعليم العالى (بدرجة أستاذ) عن الانضمام لبرامج التدريب على مستحدثات العلم فى مجال الحاسوب حفاظا على صورتهم أمام زملائهم ومن دونهم؛ذلك لأن هناك مناخا ثقافيا يسود فيه انطباع بأن الأستاذ يجيد كل شيء . ويعلق وودرو دنهام Denham فى مقالة عن ذلك بأن هذا المناخ الثقافى يسفر عن موقف يصدق منه المثل القائل مقتصد فى التوافه مسرف فى عظائم الأمور Penny- Wise and pound-foalieh أى أن التدريب لا يستحق الإنفاق عليه، بينما تنفق أمواله فى مجالات أخرى أقل قيمة .

٤- النتيجة التى انتهت إليها دراسات حول التدريب فى بنجلاديش هى أنه لا يحظى بما يستحقه من دعم، كما أن برامج التدريب الفنى فى أثناء الخدمة تلقى اهتماما قليلا مما يمثل تحديا أمام المشتغلين فى إنتاج التقنيات .

سادسا: الجامعة الإسلامية بالنيجر

(أ) برنامج إعداد المعلمين :

أنشئت فى نيامى عاصمة النيجر الجامعة الإسلامية التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامي، وتضم بين كلياتها كليتين يتخرج منها الراغبون فى العمل بالتدريس، وهما كلية اللغة العربية والدراسات الأدبية وكلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية. ويوجد هناك معهد تربوى يسمى بالمعهد العالى للتربية وتكوين الأساتذة. وفيما يلى عرض لبرامج كل من هذه المؤسسات:

أ)- كلية اللغة العربية والدراسات الأدبية: وتمنح درجة الإجازة العالية (المتيريز) فى تخصص اللغة العربية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات. وتنقسم المواد الدراسية فيها إلى أربعة محاور كالتالي:

* **علوم إسلامية:** قرآن كريم / علوم القرآن والتفسير / القرآن والقراءات / التوحيد / الفقه / الحديث ومصطلحه / الفقه والتشريع.

* **دراسات لغوية:** النحو الصرف / نصوص لغوية / المعجم العربى / الأصوات / المدخل إلى دراسة اللغة العربية / فقه اللغة / علم الدلالة / أصول النحو.

* **دراسات أدبية:** الأدب والنصوص / البلاغة / العروض / الفنون الأدبية / النقد الأدبى / تاريخ الأدب.

* **دراسات مهنية:** التربية وعلم النفس / علم النفس التربوى / طرق التدريس والبحث التربوي.

* **دراسات ثقافية عامة:** الفكر والحضارة / التاريخ والجغرافية.

* **البحث والمصادر:** المكتبة الأدبية / المصادر اللغوية / بحث التخرج.

* **اللغة الأجنبية:** اللغة الأدبية (الفرنسية أو الإنجليزية).

هذا وتتبع الكلية نظام العام الكامل وينتهى الطالب بتقدير عام للتخرج وهو متوسط تقدير الطالب فى السنوات الأربع، وعدد المواد الدراسية فى كل سنة كالتالي:

الأولى: ١٨ مادة، الثانية: ١٦ مادة، الثالثة: ١٥ مادة، الرابعة: ١٥ مادة. وقد خصصت لبحث التخرج فترة زمنية مناسبة.

ب) كلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية: محور الاهتمام فى هذه الكلية هو الدراسات الإسلامية لتخريج علماء ووعاظ وأئمة مساجد وقضاة، وغير ذلك من مهن ذات طابع دينى إسلامي. وتأتى اللغة العربية فى سياق هذه الكلية داعمة للدراسات الدينية ومؤكدة للوشائج بين اللغة العربية والإسلام، إذ يسيران يدا بيد. وفى هذه الكلية عدة أقسام من بينها قسم اللغة العربية، وينخرط فيه عادة المقبلون على مهنة التعليم أو الراغبون فى التخصص فى اللغة العربية وعلومها. وتدور محاور الدراسة فى اللغة العربية فى نفس ما تدور حوله محاور درجة البكالوريوس فى كلية اللغة العربية والدراسات الأدبية.

وكلية الدراسات الإسلامية واللغة العربية تقدم برنامجا على مستوى دبلوم الدراسات العليا لمدة سنتين يطلق على كل منها اسم المستوى. ويدرس الطالب فى المستوى الأول ١٨ مادة دراسية، و١٦ مادة فى المستوى الثاني.

ج) **المعهد العالى للتربية وتكوين الأساتذة:** ويتخصص هذا المعهد فى إعداد معلمى المرحلة الثانوية (الدنيا والعليا)، ويمنح درجة "الدبلوم العالى فى التكوين التربوي"، وهو لمدة عام بعد الحصول على البكالوريوس. ويجمع هذا المعهد بين نظامى العام الكامل ونظام الساعات المعتمدة. إذ يبلغ عدد الساعات المعتمدة فى هذا الدبلوم ٢١ ساعة موزعة كالتالي:

* أربع ساعات فى التخصص الأكاديمى (اللغة العربية وآدابها).
* أربع ساعات فى الدراسات التربوية والنفسية.
* ثلاث ساعات فى الطرق الخاصة.
* ثلاث ساعات فى التربية العملية (وتسمى فى الشهادة: التداريب العملية).
* ثلاث ساعات للبحث التربوى.
* ساعتان للمقرر الثقافى العام (الفكر والحضارة).
* ساعتان لغة أجنبية.

(ب) نسب الإعداد:

وبذلك تتوزع هذه الساعات على المجالات الثلاثة كالتالى:

* التخصص العلمى (٤ ساعات) ÷ ٢١= ١٩٪ تقريبا
* الدراسات التربوية والنفسية (٤ساعات+٣+٣) ÷ ٢١= ٤٨٪ تقريبا
* التربية العملية (٣ ساعات) ÷ ٢١= ١٤٪ تقريبا
* المواد الثقافية (ساعتان+ ٢) ÷ ٢١= ١٩٪ تقريبا

ويطلق على التقدير مصطلح (الميزة) فتكون (ممتاز / جيد جدا / جيد / مقبول).

هذا، ويدرس الطلاب من ضمن ما يدرسون من مواد تربوية مادة حول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثالثا : اتجاهات سائدة

تمثل القضايا والأفكار الآتية اتجاهات سائدة بين برامج التنمية المهنية للمعلمين فى البلاد الإسلامية ·

١- بين التعليم والتدريب

تختلف الأدبيات فى التمييز بين مصطلحين : هما إعداد المعلم Teacher education وتدريب المعلم Teacher training. فيرى البعض أن الخلاف بينهما خلاف لغوى بلا دلالة تتعدى هذه الحدود، إذ يهدف كلاهما إلى بناء الفرد سواء قبل الخدمة أو فى أثنائها. ويرى بعض آخر عكس ذلك ، وإلى هذا نميل . فالفروق بينهما ليست مجرد فروق لغوية وإنما وراء هذه الفروق دلالات ومعان. فالإعداد يجرى فى المعاهد التربوية قبل ممارسة العمل والتدريب يجرى فى المؤسسات التعليمية بعد ممارسة العمل . ويرى آخرون أن الأمر فى التفرقة بينهما مرتبط بالسياق . ففى بلد مثل باكستان يعد مصطلح التدريب أدق وأشمل إذ يغطى معظم البرامج التى ينخرط فيها المعلمون عادة سواء قبل الخدمة أو فى أثنائها . وإن اعترض على ذلك بعض مفكريهم بحجة أن البرامج التى تدوم بضعة أسابيع تعجز بكل تأكيد عن الإعداد الجيد للمعلم ·

٢- مستوى الإعداد

لم تعد معاهد المعلمين والمعلمات ذات السنوات الثلاث بعد المرحلة الإعدادية شائعة فى دول العالم الإسلامى . وتتوزع مستويات الإعداد بين هذه الدول كالتالي:

- درجة البكالوريوس، لجميع المعلمين هى الحد الأدنى أيا كانت المرحلة التى يقوم الخريج بالتدريس فيها·
- درجة الدبلوم، سنتان بعد الثانوية لإعداد معلم المرحلة الابتدائية·
- درجة الدبلوم، ثلاث سنوات بعد الثانوية لإعداد معلم المرحلة الإعدادية (أو الثانوية الوسطى أو الدنيا).
- درجة البكالوريوس، أربع سنوات بعد الثانوية لإعداد معلم المرحلة الثانوية (العليا) ·

٣- الأنماط الرئيسية للبرامج

تتلخص أهم وأكثر برامج إعداد المعلمين شيوعا فى ثلاثة :

- معاهد أو كليات خاصة للمعلمين تمنح درجة الدبلوم . وهذه عادة لمعلم المرحلة الابتدائية، وينتمى بعضها لكليات جامعية وبعضها لوزارت التعليم . وهنا يكون التركيز على المقررات التربوية أكثر من الأكاديمية التخصصية، إذ إن البعد التربوى المهنى هو الأكثر طلبا للتعليم الابتدائى ومدة الدراسة هنا تتراوح من ٢ إلى ٤ سنوات ٠

- برامج على مستوى البكالوريوس تقدم فى الجامعات وتتولى إعداد المتخصصين اهتماما أكبر وإعدادا تربويا أقل هذا، ومدة الدراسة تتراوح من ٣ إلى ٤ سنوات مع التركيز على المقررات التربوية خلال العام أو العامين الآخرين (تكاملى) ٠

- النظام التتابعى الذى يدرس الطالب فيه مواد التخصصية فى الجامعة ثم يخصص السنة الخامسة للدراسة التربوية وتعادل هذه السنة بالماجستير فى بعض البلاد والدراسة فيها تتراوح من سنة إلى سنتين٠

٤- الخصائص البنائية والمفهومية

تفرق الأدبيات بين مصطلحين هما :

- الخصائص البنائية Structural character ويقصد بها الجوانب الإدارية العامة فيما يختص ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم مثل مدة البرنامج، آليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة ٠

- الخصائص المفهومية Conceptual character ويقصد بها مجالات الإعداد وهى أربعة : المجال التخصصى العلمى، والمجال التربوى العام، والمجال التربوى المهنى، ثم المجال السياقى . والمجالات الثلاثة السابقة تقابل ما تعارفنا عليه فى الأدبيات التربوية من أبعاد لبرامج إعداد المعلمين وهى : البعد التخصصى العلمى والبعد التربوى المهنى والبعد الثقافى العام٠ إلا أن أحد الاتجاهات الحديثة فى الأدبيات التربوية يضيف إليها بعدا رابعا هو البعد

السياقى . وينطلق هذا التفكير من حقيقة مؤداها أن إعداد المعلم إنما يجرى فى مجتمع ذى خصائص معينة سواء من حيث موقعه أو ثقافته أو جمهوره أو زمانه أو غير ذلك من متغيرات تفرض نفسها على أبعاد إعداد المعلم فتصبغها صبغة معينة تجعلها تختلف فى كثير أو قليل عن أبعاد إعداد المعلم فى مجتمعات أخرى ·

٥- الوزن النسبى لمجالات الإعداد

تتوزع الساعات (المعتمدة والتدريسية) فى برامج إعداد المعلمين فى الدول الإسلامية على ثلاثة أبعاد : البعد الأكاديمى التخصص والبعد التربوى المهنى والبعد الثقافى العام . وإن كانت بروناى تضيف البعد السياقى. وقد سبق أن عرضنا لذلك·

تختلف نسبة الساعات المخصصة لكل بعد باختلاف البرامج (التخصصات العلمية فى مقابل الأدبية) وباختلاف مراحل التعليم التى يعد لها المعلم (تزيد نسبة الإعداد التربوى كلما انخفض مستوى المرحلة التعليمية ابتدائى ورياض أطفال، وتزيد نسبة الإعداد التخصصى العلمى كلما ارتفع مستوى المرحلة التعليمية، إعدادى وثانوي) كما تختلف النسبة باختلاف نوع البرنامج (تكاملى أو تتابعى) وتبلغ نسب الإعداد فى سنة الدبلوم العامة (بعد البكالوريوس) بالنيجر كالتالى : ١٩٪ تخصص و٦٢٪ تربوى و١٩٪ ثقافى ·

٦- التخصص الرئيسى والفرعى

تحديد تخصصات الطلاب فى معاهد وكليات التربية ليس أمرا عشوئيا وإنما يخضع للفلسفة التى يتبناها المعهد أو الكلية من حيث أدوار المعلم ومهامه . فمن الدول ما يحرص على تزويد الطالب المعلم بالقدرة على تدريس مادة واحدة لمرحلة تعليمية واحدة ضمانا للتخصص الدقيق مما يسمح بسعة الدراسة وعمقها فى المادة الواحدة . ويشيع هذا فى البرامج التى تعد معلم المرحلة الثانوية . بينما تحرص هذه الدول على تزويد الطالب المعلم بالقدرة على تدريس مادتين أو أكثر وذلك لتمكينه من التدريس سواء لمرحلة تعليمية واحدة (المرونة الأفقية) أو لمرحلتين متتالتين (المرونة الرأسية) ويأخذ هذا الوضع إحدى صورتين : إما فى صورة تخصص رئيسى وفرعى أو صورة تخصصين رئيسين·

٧- معايير القبول فى البرنامج

تتعدد تجارب الدول السابقة من حيث معايير وإجراءات قبول الطلاب لمعاهد إعداد المعلمين . فمن هذه الدول ما يشترط نجاح المتقدم فى اختبار تحصيلى حول ما درس فى المراحل السابقة . ومنها ما يشترط اجتياز مقابلة معينة يحضرها الطالب أمام لجنة من أساتذة. ومنها ما يقتصر على نسبة النجاح فى الثانوية العامة.

٨- التربية العملية

التربية العملية مكون أساسى من مكونات أى برنامج لإعداد المعلم. ويلاحظ من تجارب الدول الإسلامية موضوع الدراسة ما يلى:

- يختلف اسمها فى بعض الدول إذ يطلق عليها أحيانا التدريب الميدانى وأحيانا التداريب العملية وأحيانا أخرى ممارسة التدريس.
- يتساوى عدد ساعاتها المعتمدة مع عدد الساعات المعتمدة لطرق التدريس والبحث التربوى فى تجربة الجامعة الإسلامية بالنيجر.
- يتفاوت وزنها النسبى فى برنامج عن آخر .
- تستغرق التربية العملية المتصلة فترة تتراوح بين ثلاثة أسابيع وفصل دراسى كامل .

٩- التمهين التربوى

بعض الكليات النظرية أو الأكاديمية التخصصية تقدم ضمن برنامجها الأكاديمى مقررات تربوية مساعدة لسببين:

أ- تمهيدا للطالب الذى يريد أن يتخصص فى التدريس والذى ينوى أن يتابع الدراسة التربوية . ومثل هذه المقررات التربوية التى تقدم فى الكليات التخصيصة تساعد الطالب على أن يتعرف على طبيعة هذا التخصص وما إذا كان يتمشى مع اهتماماته ومن ثم يقرر.

ب- لما يمكن أن تلعبه المقررات النفسية والتربوية فى بناء شخصية الطالب . من هذه الكليات كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالنيجر.

١٠- دور القطاع الخاص

لم يقتـصر إسهام القطاع الخـاص على إنشاء المدارس أو المعاهد والجامـعات، بل تعداه إلى مجال التنمـية المهنية للمعلم. فأنشئت فى بعض الدول معـاهد خاصة لإعداد المعلمين سواء للتدريس فى مراحل التعليم العام أو التدريس فى معاهد ذات طبيعة مهنية أو فنية خاصة . إلا أن الملاحظ أن هذه المعاهد تفتقر بشكل عام إلى كثير مما هو متوفر فى المعاهد الحكومية مما يـحول دون اعتمادية برامج المعاهد الخاصـة والاعتراف بها فى كثير من الأحيان.

١١- سنة الامتياز

كثـر الحديث عن فـترة الامتـياز internship على غرار كلية الطب . وهى أن يقضى خريج كلية التربية أو معهد المعلمين سنة فى إحدى المدارس كجزء مكمل اساسى للبرنامج يحصل بعدها على الدرجة الجامعـية. إذ إن الأمر اقتصر على الحديث عن هذه الفـترة فى الدراسـات التى اطلعنا عليـها كـتـوصيـة أو إشارة الى تجـارب بعض الدول المتقدمـة، لكن لم يرد حديث عن هذه الفتـرة كمكون فعلى فى البرامج الحـالية لإعداد المعلمين فى العالم الإسلامى، وإن عبرت بعض الدول عن اتجاهها لذلك.

١٢- فترة الاختبار

يتعرض المعلمون الجـدد فى بعض البلاد الإسلامية إلى فترة اخـتبار قد تصل إلى ثلاث سنوات يعين بعدها . وفى هذه الـفترة لا تترك إدارة المدرسـة المعلم الجديد بدون برنامج توجيهى يشتمل على توجيهات مستمرة وملاحظة لأدائه، وإرشادات غير رسمية من مديرى المدارس. وجـدير بالذكر أن المعلم فـى فترة الاخـتبار يمارس مـهامـه كاملة وبنفس الراتب الذى يتقاضاه زميله .

وفى إحدى البـلاد يلزم للمعلم الجديد قبل ممارسـة العمل حضوره دورة تدريـبية يقيم من خلالها .

١٣- معلم رياض الأطفال

رياض الأطفال فى بعض الدول جزء من السلم التـعليمى ومن ثم تحظى باهتمام سواء فى إعداد برامجها والإشراف عليها أو إعداد معلمها، حتى إن هناك كليات خاصة

لإعداد هذا المعلم فى هذه الدول . بينما ينظر إليها فى دول أخرى على أنها ترف ولم تدخل بعد السلم التعليمى بها ومن ثم لم يعد برنامج لإعداد معلمها .

١٤- معلم التعليم الفنى والمهني

يتم إعداد معلمى التعليم الفنى والمهنى فى كليات خاصة، ويشترط للقبول فيها حصول الطالب على شهادة دبلوم المدارس الثانوية الأكاديمى أو الفنى . وتميز بعض الدول بين إعداد معلم التعليم المهنى،(ويتم فى كليات يحصل بعد الدراسة فيها لمدة سنتين على دبلوم التدريس فى المدارس المهنية) . وبين إعداد معلم التعليم الفنى (ويتم فى كليات يحصل بعد الدراسة فيها لمدة أربعة أعوام على بكالوريوس للتدريس بالتعليم الفني) .

١٥- معلم التربية الخاصة

ثمة برامج لإعداد معلم ذوى الحاجات الخاصة فى معاهد متخصصة لذلك. ويتسع مفهوم ذوى الحاجات الخاصة ليشمل فى بعض البلاد جميع معلمى المواد غير الثقافية اى معلمى التربية الرياضية والفنية والموسيقية وما قبل المدرسة والمكفوفين والصم.

وفى بلد آخر تضم هذه الفئة المعوقين والمنعزلين ثقافيا والمتخلفين عقليا والمحرومين ثقافيا بل وذوى المستوى الاقتصادى المنخفض .

١٦- إعداد المعلم الجامعى

ليس فى البلاد الإسلامية موضوع الدراسة الحالية معاهد أو كليات متخصصة فى إعداد المعلم الجامعى، ولكنها جميعها تلتقى عند اختيار المتفوقين فى السنوات النهائية من الكليات العلمية المتخصصة وتيسر لهم فرص الدراسات العليا سواء فى البلد نفسها أو بالإيفاد خارجها .

إلا أن الملاحظ أن هذه البلاد تلتقى عند ضرورة الإعداد المهنى التربوى للمعلم الجامعى سواء عن طريق دورات يشترط مروره بها قبل التعيين، أو حضوره إياها فى أثناء الخدمة، أو دراسته لها فى أثناء الإعداد الأكاديمى كمسار خاص لمن يريد العمل فى الجامعة.

وتقدم إيران برنامجا خاصا لتدريب معلم التعليم العالى بجامعة تربية المدرسين ·
بينما تشترط ماليزيا على العائدين من بعثات للحصول على الماجستير والدكتوراه اجتياز دورة تدريبية قصيرة قبل تسلمهم العمل·

١٧- برامج التدريب :

أ- تتنوع برامج التدريب فى أثناء الخدمة ومن البـرامج التى تشهدها بعض البلاد الإسلامية ما يلى :

- التدريب العلمى (على المحتوى الجديد)·
- التدريب على المناهج المطورة.
- التدريب التربوى (طرق التدريس . .).
- التدريب التكنولوجى (على التقنيات الجديدة).
- التدريب البحثى (منهجيات البحث العلمى).
- التدريب اللغوى (العربية أو الإنجليزية).
- التدريب على المواد التعليمية (إعدادها وتقويمها).
- التدريب على مهارات خاصة (اقتصاد منزلى / مكتبات/ تربية غذائيه).

ب- تتـولى وزارة التربيـة والتعليم فى بعض البـلاد المسئـولية كـاملة فى تدريب المعلمين ولا تنظم دورات إلا تحت إشـرافـها، بينمـا تشارك فى بلاد أخـرى معاهد ومؤسسـات وكليات خاصة·

ج- تتفاوت فترات التدريب ومـدة كل دورة منها وتتراوح هذه الفترات من ثلاثة أيام إلى أربع سنوات !

د- تحول مـعهد تدريب المعلمين فـى إحدى الدول إلى جامـعة تحت اسم تدريب المعلمين واتسعت بذلك أنشطته وبرامجه·

هـ- تنتهى بعض برامج التدريب بالحصول على درجة علمية أو جامعية تصل إلى الماجستير، وبعضها ينتهى بمجرد الحصول على شهادة حضور الدورة·

و- تتركز معظم برامج تدريب المعلمين فى بعض الدول فى العطلات سواء القصيرة منها فى أثناء العام الدراسى أو الطويلة فى أثناء الصيف .

ز- تمثل هذه الدورات شكلا من أشكال التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالى أو الجامعات.

ح- يعد حضور برامج التدريب بشكل مستمر شرطا للبقاء فى الوظيفة أو الترقى فى بعض الدول ومن ثم تتقاضى عليه رسوما من المشاركين . كما يخضعون للتقويم فى برنامج.

ط- تنظم بعض برامج التدريب فى بعض الدول فى المدرسة نفسها . أى فى موقع العمل، بينما ينظم فى بعضها الآخر فى مركز تدريب خاص أو إدارات خاصة بالوزارة أو فى رحاب بعض الجامعات.

ى- يتفرغ المعلمون كل خمس سنوات لمدة سنة تدريبية فى إحدى الدول لتجديد معلوماتهم.

ك- هناك مقرر التدريب القصير : Sandwich Course الذس يقوم فيه الطالب المعلم بالتدريس فى إحدى المدارس فترة ثم يعود للمحاضرات. أو أن يذهب لبرنامج تدريبى كامل متفرغا فترة من الزمن ثم يعود للدراسة بالكلية .

١٨- مشكلة الأستاذ الوافد

تعتمد بعض الدول على الوافدين (المتعاقدين) إلى حد كبير فى تعيين أعضاء هيئة التدريس بمعاهد وكليات التربية . وتعانى هذه الدول مشكلات مشتركة تكاد تتشابه مع ما تعانيه الدول العربية كدول الخليج، من هذه المشكلات :

- التردد فى إجراء البحوث طويلة المدى حيث لا يضمن هؤلاء المتعاقدون تجدد عقودهم.
- الحرص على إبقاء الأوضاع فى المعهد كما هى ما دامت تضمن بقاءهم مما يدفع بعض المتعاقدين لعدم طرح برامج جديدة أو مقررات إضافية، إما لأنهم لا يضمنون بقاءهم لتدريسها، وإما لأنها تستلزم تعيين أساتذة جدد مما يعنى الاستغناء عن الحاليين.

- المبالغة أحيانا عند طرح برامج جديدة فى اقتراح مقررات تضمن بقاءهم والاستعانة المستمرة بهم . مما يحدث خللا أحيانا فى هذه البرامج . فتأتى فى صورتها الكلية غير ملبية حاجات المجتمع . أو تزيد فيها المتطلبات السابقة pre-requisitl بالشكل الذى لا يحتاجه البرنامج ولكن لأنها مقررات يستطيع الأعضاء الحاليون القيام بها . . ففى جامعة بروناى مثلا يزيد قدر المواد التخصصية عن نصف عدد المواد التربوية والثقافية فى معهد التربية . ولعل السبب فى ذلك هو أن واضعى هذا البرنامج قد انطلقوا من تصور لديهم لبرنامج بكالوريوس الآداب B.A والعلوم B.S.C وليس من تصور لبرنامج إعداد معلمين.

١٩- التعليم عن بعد :

انتشرت حركة تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة سواء بهدف رفع مستوى أدائهم وتمكينهم من مواكبة مستجدات العلم فى تخصصاتهم أو بهدف رفع مستواهم الوظيفى وتمكينهم من الحصول على مؤهلات أعلى وذلك باستخدام التعلم عن بعد . مما ساعد على:

- اتساع حركة التدريب لتغطى كافة المعلمين فى مختلف مناطقهم على تباعدها.
- استمرار حركة التعليم وعدم توقف مسيرتها بسبب انقطاع المعلمين للتدريب إذ يجرى التدريب، فى ضوء نظام التعلم عن بعد، فى موقع العمل وفى غير أوقات الدوام.
- تزايد الأعداد التى يجرى تدريبها مما يغطى معظم المدارس.

رابعا : تحديات وسلبيات

فى ضوء العرض السابق لتجارب بعض الدول الإسلامية فى التنمية المهنية للمعلمين إعدادا، وتدريبا، يتضح أنها تشترك فى مواجهة تحديات معينة كما أن لتجاربها بعض السلبيات التى يتفاوت وجودها فى هذه الدول عددا وحجما، من ذلك ما يلى :

١- غياب الرؤية :

غياب فلسفة أو رؤية استراتيجية لبرامج التنمية المهنية وكذلك الافتقار إلى التحديد الدقيق لمواصفات المعلم المستهدف تنميته . ولعل صعوبة ذلك تكمن فى الافتقار أساسا للتحديد الدقيق لمواصفات الطالب المستهدف .

٢- إغفال الوجدانيات :

إغفال الجوانب الوجدانية فى برامج التنمية المهنية للمعلم، على أهمية هذا الجانب وخطورته، وهذا الجـانـب كـمـا هو مـعـروف يختص بالقـيم والاتجـاهات والميـول والاهتمامـات. وهو ما تندرج تحته مـفاهيم الانتماء والاعـتزاز بالهوية القومـية والذاتية الثقافية فضلا عن قيم المهنة .

٣- وجود تحديات :

عدم مواكبة برامج التنمـية المهنية للمعلم للتحديات الخارجيـة (العولمة وتجلياتها) والتحديات الداخلية (مجتمع متعدد الثقافات / متعدد الأعراق / متعدد الأديان).

٤- تعدد المهام :

تكليف المعلم لمجرد تخـرجه من كلية التربيـة أو معاهدها بالقيـام بجميع الأدوار التى يقوم بها زملاؤه، وتولى كافة المسئوليـات التى يؤدونها رغم أنه لم يُعَد إعدادا كافيا لها. إن الذى يفتـقر إليه هذا التوجـيه هو التميـيز بين مهارات وآليات للـعمل زود بها المعلم فى معهـده قبل التخرج، وبين مهـارات وآليات للعمل يكتسبـها مع الزمن، تماما مثل مـدارس التدريب عـلى قيادة الـسيارات . . إنهـا تزود الفرد فـقط بآليات الـعمل الأساسية تاركة المهارات المتقدمة فى قيادة السيارات تأتى مع الخبرة .

٥- مشكلة الوافد :

معاناة بعض الدول من مشكلة الخبير الوافد، ويقصد بذلك أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد إعداد المعلمين أو خبراء التدريب الذين يفدون إلى هذه الدول، وذلك لما يفرضه هذا الأمر من أعباء .

٦- الإغراق فى النظريات :

الإغراق فى النظريات التربوية على حـساب التطبيقات . إن التقـارير التى كتبت عن برامج التنمية المهنية للمعلم فى بعض الدول الإسلامية تشكو من ذلك .

٧- النزعة التجارية :

غلبة النزعة التجـارية فى بعض المعاهد والكليات الخاصة بالتنميـة المهنية للمعلم،

ويتمثل ذلك إما فى ارتفاع مصاريف الدراسة أو القصور فى الإمكانات الفنية والمادية والبشرية .

٨- شكلية البرامج :

غلبة الشكلية على برامج التدريب فى أثناء الخدمة للمعلمين فى بعض الدول وعدم تقديم حوافز لحضورها مما يفقدها الهدف الأساسى منها .

٩- جمود البرامج :

جمود برامج التنمية المهنية للمعلمين فى بعض الدول، وغلبة روح التقليد وتكرار الأداء التدريسى فى مقررات معاهد وكليات إعداد المعلمين وبرامج تدريبهم . فضلا عن عدم التجديد فى طرح المقررات التى تتناسب مع طبيعة المرحلة ومتطلباتها .

١٠- التطوير الاجتهادى :

قيام بعض خطط تطوير كليات ومعاهد إعداد المعلمين وتدريبهم على الاجتهادات الفردية التى تصدر من المسئولين أو لجان عليا للتطوير دون انطلاقها من دراسة ميدانية واقعية لحاجات الأفراد والمجتمع، مما يجعل التطوير أحيانا غير مرحَّب به . ومن ثم قليل الجدوى دافعا لتطوير آخر عندما يصطدم بالواقع .

١١- غياب النظرة الكلية :

غياب النظرة الكلية أحيانا عند وضع برامج إعداد المعلمين أو تدريبهم مما يسفر عن تقديم مقررات وموضوعات متناثرة، وكذلك التأكيد على بعض الجوانب وإغفال الأخرى .

١٢- ضعف حركة البحث العلمى :

ضعف حركة البحث العلمى فى كليات ومعاهد المعلمين فى معظم الدول الإسلامية، فالأبحاث التى تجرى إما فردية النزعة ولأغراض الترقية فقط، وإما ضعيفة المستوى لا ترقى للأخذ بها وتعميم نتائجها . إن من النادر أن تجد لكلية من كليات المعلمين خارطة بحثية على مدى فترة من الزمن تظهر فيها روح الفريق فى العمل العلمى.

١٣- زيادة الخريجين :

الزيادة الملحوظة فى أعداد الخريجين من كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين على حساب الجودة مما أسفر عن تخريج معلمين غير أكفاء مما زادت معه شكوى المؤسسات التعليمية من تدنى المستوى ومما فرض فى بعض الدول عقد امتحان لخريجى كليات ومعاهد التربية قبل تسليمهم العمل فى المدارس .

١٤- العجز فى التخصصات :

العجز عن توفير معلمين فى تخصصات حديثة يطلبها سوق العمل رغم ما يشهده الميدان من زيادة فى أعداد المعلمين فى تخصصات أخرى مما يكشف عن هوة كبيرة بين نظريات إعداد المعلمين وحاجات السوق .

١٥- قصور الإمكانات :

القصور الواضح فى الإمكانات المادية والعلمية فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وعدم الاستفادة من التقنيات الحديثة، وعجز مركز مصادر التعلم، إن وجدت، عن الوفاء بمتطلبات التحديث فى العملية التعليمية .

١٦- التخلف عن السوق :

قصور برامج إعداد معلمى المدارس الفنية والمهنية عن مواكبة المستجدات فى سوق العمل إذ تخلو منظمة مؤسسات إعداد المعلمين من الآلات والأجهزة العلمية وأدوات الإنتاج الحديثة التى تشهدها سوق العمل .

١٧- معاهد بلا اعتماد :

تعدد المعاهد والكليات الخاصة التى تشتغل بإعداد المعلمين فى الوقت الذى تفتقر فيه إلى الاعتماد الأكاديمى مما يجعل مستقبل خريجى هذه المعاهد غامضا .

١٨- العزوف عن الوظيفة :

عزوف بعض المتميزين من خريجى الثانوية العامة عن دخول كليات ومعاهد التربية مما ينبئ عن عزوف شديد منهم عن مهنة التعليم، مما أسفر عن قبول مستويات متدنية بعض الشيء تقبل على التعليم بوصفه المهنة المتاحة لهم دون بديل يلجأون إليه .

١٩- التركيز فى المدن :

تركيز طلبات المعلمين على العمل فى المدن الكبيرة حيث تتوافر سبل الحياة السهلة، وعزوفهم عن العمل فى المناطق الريفية أو النائية مما يضطر المسئولين إلى الاستعانة بمن هم أقل كفاءة وخبرة من أبناء هذه المناطق .

٢٠- إغفال الفروق الفردية :

التركيز فى إعداد المعلمين وتدريبهم على التعامل مع طالب افتراضى متوسط الأداء والصفات وفى ذلك إغفال- بالطبع- للتعامل مع الطلاب الآخرين، وعدم اعتبار الفروق الفردية بينهم .

خامسا : مرئيات التطوير

فى ضوء التجارب السابقة للدول الإسلامية فى مجال التنمية المهنية للمعلم، وتلافيا السلبيات التى تشيع بينها . وتمكينا لمواجهة تحدياتها نطرح فيما يلى بعض التوصيات التى تمثل رؤى لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلم إعدادا وتدريبا :

١-موقع التنمية المهنية فى خطط التنمية

لم تعد برامج التنمية المهنية للمعلم إعدادا وتدريبا بالتى تجرى بعيدا عن قضايا المجتمع أو معزولة عن حركة التنمية فيه . كما لم يعد الحديث عن ذلك حكرا على التربويين وحدهم، وإنما تعداه لكى يكون قضية مجتمع . إن التنمية المهنية للمعلم لا تحدث فى فراغ أو لخدمة نظام مجرد، وإنما تحدث فى إطار نظام تعليمى معين تعد له القوى البشرية التى تخدمه . والنظام التعليمى بدوره ليس يعمل فى فراغ وإنما فى إطار حركة المجتمع بمختلف أبعاد الحركة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية .. إلخ . وتترجم هذه الحركة عادة فى شكل خطط للتنمية . من هنا كان الحديث عن خطط التنمية ركيزة أساسية ينطلق منها الحديث عن التنمية المهنية للمعلم، فالتنمية فى مجتمع معين قد تتطلب نوعية معينة من نواتج المنظومة التعليمية لتؤدى أعمالا مفيدة تتطلبها هذه التنمية . وهذه النواتج تتطلب نوعية خاصة من المعلمين الذين تتوفر لديهم مقومات هذا العمل، وتمثل هذه المقومات بدورها محور العمل فى برامج التنمية المهنية للمعلم .

٢-التعددية الثقافية

الصراعات العرقيـة والمذهبية والدينية ظاهرة انتشرت فى كثـير من الشعوب حتى صارت ملمحا من ملامح الحركة السياسـية فى العقدين الأخيرين . وما زال قائما، ولا تخلو بعض البلاد الإسلاميـة من ذلك . مما يفرض على المعلم فى هذه البلاد أن يتدرب على أساليب التعامل مع التلاميذ والطلاب من ثقافـات مختلفة ومذاهب متعددة. ويعد المعلم فى مثل هذه القـضية صـمام أمن قومى . مما يفـرض أن يكون من بين المقررات التى يدرسها فى معهده قبل التخرج وفى برامج تدريبه بعد التخرج مقررات عن التفاهم العالمى وحوار الحضارات والثقافات ·

٣- المواصفات والآليات

إن وضع تصور لبـرنامج إعداد المعلم أو تدريبه أمر ليـس مجرد اقتـراح مقررات معينة يدرسـها أو أنشطة يقوم بها، أو امـتحانات يؤديها .إنه عمل علمـى يستلزم اتباع منهجـية واضحة تشـتمل على منطلقات العـمل، وفلسفة البـرنامج، والكفايات اللازم إكسابها للطالب المعلم، وغير ذلك فى إطار متكامل لا تغيب عن الصورة الكلية·

ليس هذا فـحسب . . بل ينبـغى أن يتعـدى هذا حدود المواصـفات إلى منطـقة الآليات ويمثل ذلك مشكلة خطيرة نوه إليها ريتشارد راغ فى قوله :

(حتى إذا كنا قادرين على وصف المعرفة والمهارات التى يتطلبها المعلمون فنحن ما زالنا فى حاجة إلى أن نعمـل على استخلاص الطريقة التى نساعد بهـا المبتدئين منهم أن يكتسـبوها وكيف يعمـل المعلم على استخدامـها الاسـتخدام الفعال فى كل مـجال من مجالات النشاط الإنسانى (ريتشارد راغ، ص ٢٦).

٤- ترشيد التطوير

ينبـغى التريث فى خطـط تطوير برامج إعداد المعلـم حتى نضـمن ثلاثة أشيـاء أساسية:

أ- تخريج أكثر من فوج ممن درسوا هذا البـرنامج حتى يختبر على أرض الواقع.
إن من التعـجل فى الأمور وعدم الموضوعيـة فى العمل طلب متـخذى القرار تطوير برنامج لم نشهد بعد متخرجا منه . وفى مثل هذه الحالات يعد التطوير

وأدا للتجديد وظلما لتجربة لم تختبر فعاليتها (ولعل الأمر بدون ذلك يصبح تطبيرا للبرنامج وليس تطويرا له)·

ب- إجراء دراسة تقويمية شاملة للبرامج الحالية بدءا بمدخلاتها ومرورا بالعمليات فيها وانتهاء بمخرجاتها . والدراسة التقويمية المقترحة ينبغى ألا تغفل الواقع بين جدران المدرسة . أى أن المطلوب تقويم مستويات أداء الخريج والتعرف على نقاط الضعف والقوة فى ضوء الدراسة الميدانية ·

ج- الوقوف على الاتجاهات المعاصرة فى إعداد المعلمين والعمل على مواكبتها.

٥- المعلم الجيد

تكاد تلتقى التجارب السابقة على أن المعلم الجيد Quality Teacher هو من تتوافر لديه :

١- معلومات تربوية.

٢- إلمام جيد بمادة دراسية معينة.

٣- مهارات لازمة للأداء التدريسى الجيد.

٤- اتجاهات نفسية طيبة.

٥- فهم جيد قوى للنمو الإنسانى وخاصة نمو الطفل.

٦- مهارات اتصال جيدة.

٧- وعى خلقى متميز.

٨- قدرة على مواصلة التعلم وتجدده·

٦- مقومات نجاح البرامج

إن برامج إعداد المعلمين خاصة للتدريس بمراحل التعليم الأساسى يعتمد نجاحها على ما يلى :

١- منهج أجيد التخطيط له .

٢- أساليب واستراتيجيات تدريسيه ذات فاعلية .

٣- خبرة ميدانية فى التدريس بإحدى المدارس التى تمثل التعليم الأساسى بكفاءة.

٤- عقد سمنارات أو حلقات نقاشية تتكامل فيها المعرفة النظرية بالخبرة الميدانية .

٥- توافر اتجاهات إيجابية عند المعلمين نحو هذا النوع من التعليم والإحساس بقيمة الجهد الذى يبذل فى سبيل إنجاحه .

٦- تكامل الإشراف بين كليات التربية (أو معهد إعداد المعلمين) وبين المدارس التى يمارس فيها المعلمون تدريبهم .

٧- فاعلية المعلم

إن تحقيق أكبر قدر من فاعلية المعلم مرهون بتوفر مهام معينة على برامج تنمية المعلم أن تقوم بها وهى :

١- تعريفه بأهداف البرنامج وما يتطلب منه بدقه (معرفى) .

٢- تنمية اتجاهاته وقيمه وزيادة إيمانه بالدور الذى يقوم بها (وجدانى) .

٣- تزويده بأساليب ممارسات المهارات المطلوبة منه وتدريبه عليها بكفاءة (مهارى).

٤- توفر الآليات التى تساعده على تقويم أدائه وزيادة فاعليته (تغذيه رجعية).

٨- توحيد مصادر الإعداد

تختلف مصادر إعداد المعلم فى بعض الدول. كما تتفاوت برامجها طولا وعمقا. ومن دواعى هذا الاختلاف إعداد معلمين لمراحل دراسية مختلفة، ابتدائى أو تعليم أساسى، وإعدادى وثانوى، ومهنى وفنى .. إلخ . ولعل من الأفضل توحيد مصادر الإعداد وذلك بتنظيم برامج إعداد المعلم أيا كانت المرحلة التى يدرس فيها، فى إطار الجامعات وبما لا يقل عن درجة البكالوريوس .

٩- الاعتماد والاعتراف الأكاديمي

تنتشر فى بعض الدول الإسلامية ظاهرة المعاهد الخاصة لإعداد المعلمين دون أن تحظى بالاعتماد الرسمى، أو تحظى باعتماد شكلى. ومثل هذا الأمر يسفر عن برامج هزيلة لضعف الإمكانات . ومن ثم ينبغى تفعيل الضوابط التى تشترط لإقرار هذه البرامج والتأكد من توفر معايير الاعتماد الأكاديمى ومتابعة تنفيذها على فترات دورية .

١٠- البعد الوجداني

الأبعـاد الثلاثـة للأهداف التربويـة كمـا هو مـعروف هى المعـرفى والوجـدانى والمهارى.

إن من الملاحظ فى برامج إعـداد المعلمين غلبة البـعد المعرفى يليـه البعـد المهارى وأخيرا البـعد الوجداني. ولعل لهذه البـرامج بعض العذر فى ذلك، لصعوبـة التحديد الإجرائـى الدقيق لما يتـضمنه البـعد الوجـدانى . إذ يتعلق بالقـيم والميول والاتجـاهات والدوافع وغيـرها. وكما هو مـعروف فإن أهدافـا مثل تنميـة الاعتزاز بالثـقافة العـربية الإسلامية أو تنمية قـيم أخلاقية معينة أو إشباع ميول واهتـمامات أو تعديل اتجاهات أو غيرها تنتمى للبعد الوجدانى. ولا شك أن القصور فى هذا البعد يترك صداه فى كل ما سبق. ليس ذلك فـحسب بل إن مهنة التـدريس نفسهـا تستلزم الإيمان بها، والثـقة فى مكانتها، والاعتزاز بممارستها والاستعداد لتقبل معاناتها . . والتحلى بقيم مهنية معينة. . وكل هذا مرهون تحقيقه بكفاءة العمل مع البعد الوجدانى، أهدافا وتنمية وقياسا.

١١- المعلم المصاحب

فى بعض الدول المتـقدمـة يخصص لكل مـعلم جديد مـعلما ناصـحا مخـلصا mentor تعينه المدرسـة لمصاحبة هذا المعلم الجـديد، بأخذ بيده فى كل شئون الـعملية التعليمـية معرفا له أساليب التعـامل مع مستجدات الأمور والمواقف الطـارئة، وميسرا له اكتسـاب مهارات العمليـة التدريسية مـبتدئا معـه بما سبق أن درسه وأجاده فى مـعهده متدرجا معه بالمسئوليات والمهام الأخرى.

١٢- أهمية التدريب

ينبغى على جميع المسئولين على كافـة المستويات تشجيع التدريب فى أثناء الخدمة وعدم التقليل من شأنه . إن التدريب قد يكون مكلفـا ، ولكن غيابه سوف يكلف أكثر وقد نفقد بسبب غيابه ثروات نادرة.

١٣- التدريب على التقنيات

التـدريب على التـقنيات التـربوية ليس مـجـرد تمكين المعلم من اسـتخـدام هذه التقنيـات. . ليس من المعقول أو المناسب تركيب تكنولوجـيا حديثه على مـقرر تدريسى

قـديم أو أساليب تدريس باليـة. لا بد من التكامل فى العـمل، ولا بد من الثقـة بأن التقنية الجديدة تستلزم تصورا جديدا للمقرر وطرق تدريسه . . وقد يكون التدريب على التقنيـة الحديثـة مجرد خطوة أولى نحـو خطوات أخرى طويلة وشـاقة لتطوير العـملية التعليمية ذاتها ·

١٤- الخارطة البحثية

تشكو تقارير بعض الدول من أن كليات التربية ومـعاهد إعداد المعلمين تفتقر إلى جهود بحثية منظمة يمكن الركون إليـها عند اتخاذ قرارات. ويفرض هذا الوضع التفكير فى إعداد خارطة بحثيـة للكلية، تشتمل على محاور الأبحاث وموضـوعاتها، والأقسام التى تتولى مسئوليـتها، والباحثين الذين يكلفون بها . مع اقتـراح آليات التنفيذ والخطة الزمنية المقترحة مع التفكير فى منافذ النشر وحوافز الإنتاج البحثى ·

وبالله التوفيق

المراجــــع

المراجع العربية :

١- جوزى بلاط جمينو وريكاردو مارين ايبانيز ، **إعداد معلمى المدرسة الابتدائية والثانوية ، دراسة مقارنة عالمية** . ترجمة : عمر حسن الشيخ وسامى خصاونة . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس ١٩٨٦ م .

٢- رشدى أحمد طعيمة المعلم، **كفاياته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربى - القاهرة ط ١ - ١٩٩٩م.

٣- ريتشارد دنى و تيد راغ المعلم الفعال . ترجمة : بسامة خالد المسلم، لجنة التأليف والتعريب والنشر الكويت، ط ١ - ٢٠٠٠م

المراجع الأجنبية

(A) Conferences

1- ICET, 1976, International Perspectives of Teacher Education, Innovations and Trends, Washington D.C.

2-ICET, 1979, Teacher Education and National Development.

3-ICET, 1980, The Democratization of Education, Egypt.

4-ICET, 1981, Basic Education in the Real World,

5-ICET, 1982, Preparing for the Profession of Teaching.

6-ICET, 1996, Teacher Education and School Reform, Jordan.

7-ICET, 1997, Promoting Quality Teacher Education for an Interconnected World, Muscat, Oman

(B) Activities

1 .Cobb, V.L, An International Comparison of Teacher Education, ERIC, ED. 436476

2 . Dantes, N. Model of Pre-service and In-service Teacher Education for the Twentieth Century, An Indonesian NEXUS, ICET, 1997.

3 . Denham, W.W, Preconditions for Delivering In-service Teacher Training: A Perspective from Bangladesh, ICET, 1997

4 . Don, F.H., The Evaluation of Teacher Eduaction: Malaysia, ICET, 1982.

5 . Koai, S.W., TEACH: Basis for Teacher Education Reform in Brunei Darussalam, ICET, 1997.

6 . Ministry of Education, In-service Education: Bangladesh, ICET, 1976.

7 . Ministry of Education, In-service Education: Malaysia, ICET, 1976.

8 . Nasir, H. H., Innovations in Teacher Education, ICET, 1981.

9 . Sedgwick, R., Education in Post-Revolutionary Iran, N.Y, Old Cheises Station, Vol 13, Issue 3, May\June, 2000.

10 . Stephens, M. & J. Maskawitz, Teacher Induction Policy in Practice among APEC members, Results of the Explatory Survey, Brunei Darussalam and Indonesia in 'Students of Teaching to Teachers of Students', January 1997.

11 . Surakmad, W., New Developments in Teacher Education: Indonesia, ICET, 1978.

12 . Surya, M., Improving Primary School Teachers Quality Through Distance Learning System: Indonesian Experience, ICET, 1996.

الدراسة الثامنة(*)

محمود رشدى خاطر
الإنسان المعلم، الرائد

(*) ألقيت هذه المحاضرة في حفل تكريم المرحوم الأستاذ الدكتور محمود رشدى خاطر. وكان مشرفا لى فى درجة الماجستير ومشرفا لى في رسالة الدكتوراه التى انتهيت معه فيها عام ١٩٧٥حول أدب الأطفال، ولم تناقش لسفرى إلى جامعة مينسوتا للحصول على الدكتوراه حول تعليم العربية لغير الناطقين بها ١٩٧٨. وقد أقام المجلس الأعلى للثقافة بمصر حفل التكريم فى ١٥فبراير٢٠٠٥م.

مقدمة

إنه لموقف شديد على النفس أن يكتب الإنسان عمَّن يحب . . لأن فى ذلك منزلقات ومهاوىَ لا يخشاها ويتهيب منها إلا من كان الصدق ديدَنه . . والوفاء دأبَه، وهو إلى ذلك يستشعر شرف الكلمة ومبلغ خطرها . .

ولعل تحرى العدل فى الحكم، والإنصاف فى النظر يأتى على رأس تلك المنزلقات. حيث اعتاد بعض المتحدثين عن أشخاص معينين النظر بعين واحدة من العينين. . إما عين الرضا فتكِلُ عن كل عيب، وتغفر كل كبيرة . . وإما عينُ السخط فتبدى كل سوأة وتهوِّلُ كل صغيرة .

ولكننى أستعين بالله وأعرض مما تسعفنى به الذاكرة عن محمود رشدى خاطر (بلا لقب، فقد كان أكبر من اللقب)، ما يجلو شخصيته وقيمه، ويبرز مكانته وموقعه، ويوضح ريادته وفضله، ليس فى مجال تعليم اللغة فحسب . ولا فى مجال تعليم الكبار فقط، ولا فى مجال التربية وحدها، بل فى الثقافة العربية الإسلامية بمفهومها الواسع. . والواقع أننى عندما أتحدث عن محمود رشدى خاطر فى ذلك أجد مجال القول واسعا، وهذا أيضا أحد مواطن الصعوبة فى الحديث . .

إنه كقطعة البللور الكثيرة الجوانب، من أية زاوية من زواياها نظرت، رأيت لونا من ألوان الطيف . فهو الإنسان الفاضل . والأستاذ المتميز . والقدوة الحسنة، والرائد بلا منازع. .

من هنا سوف يدور حديثنا عنه فى إطار خمسة محاور هى :

أولا : - رشدى خاطر . . النشأة والتعليم

ثانيا : - رشدى خاطر . . الإنسان والقيم

ثالثا : - رشدى خاطر . . الأستاذ والجامعة

رابعا: - رشدى خاطر . . القدوة والمثل

خامسا: - رشدى خاطر . . الرائد والمؤلف

أولا : رشدى خاطر .. النشأة والتعليم

حين تنزل بالزمان إلى الرابع من أغسطس سنة ١٩٢٠ نجد قرية بنتف تبتهج بمولد محمود رشدى خاطر .. ويسعى بعد أن يشب عن الطوق إلى مكتب القرية فيحفظ ما تيسر له من قرآن، ويتعلم ما استطاع من مبادئ القراءة الكتابة والحساب، لينتقل بعدها إلى الزقازيق ثم القاهرة . ليكمل مسيرة التعليم الابتدائى والثانوى، حتى التحق بقسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة فؤاد الأول (جامعة القاهرة) سنة ١٩٣٧ . التحق بعدها بمعهد التربية للمعلمين (كلية التربية، جامعة عين شمس) بالقاهرة وتخرج منه سنة ١٩٤٣ . قام بعده بالتدريس بالمرحلة الثانوية . وابتعثته مصر إلى جامعة شيكاغو ليحصل منها على الماجستير سنة ١٩٤٨، ثم دكتوراه الفلسفة فى التربية سنة ١٩٥١ فى موضوع " أثر الطبقة الاجتماعية على النمو اللغوى لدى الأطفال الأمريكيين " تحت إشراف أحد علماء القراءة المبرِّزين فى العالم وهو وليام جراى **W.Gray** ودرس معه فى الوقت نفسه صديق عمره، محمد قدرى لطفى .. رحم الله الجميع .

ثانيا : رشدى خاطر .. الإنسان والقيم

إذا كان لكل شخصية مفتاح فمفتاح شخصية رشدى خاطر هو القوة والبساطة.. كان فى كل ما يُسند من مهام والقيم أو يكلَّف به من عملٍ قويا أمينا .. كان قويا فى شخصيته .. فى قراراته، فى عمله، فى حجته، فى كلامه .. بل حتى فى مشيته . ما رأيته يمشى فى فناء الكلية إلا تذكرت قول إبراهيم ناجى : واثق الخطوة يمشى مَلَكا .. يتريث فى حركاته .. ويتهادى فى خطواته .. ويتكلم بثقة العالم المتمكن مما يقول ..

وإلى جانب هذا تميزت شخصيته بصفات أخرى من أهمها :

(١) الزهد، عرفت فيه أنه رجل زاهد فى الدنيا، ولكنه غير زاهد فى العلم، فهو يحب العلم، ويسعد حينما يجلس إلى الكتاب إذ كان صديقا ملازما له سواء فى سفره أو إقامته .. قد يجلس فى مكتبه فى سرس الليان عاكفا على أوراقه المتناثرة، أو فى مكتبة المركز عاكفا على البحث فى الموسوعات والكتب ليفتش عن شىء يريده فى مجال العلم والمعرفة، وهو سعيد مطمئن، حتى أننى سألته ذات مرة : ألا تشعر بالملل؟ فقال بلى : ولكننى أستعينُ عليه بقراءة عمل أدبى آخر وذلك كان دأبه، وهذه كانت

غايته التى يرجوها من الحياة . فهو لم يفهم الحياة على أنها عيش رغيد، ومركب فاره، وجاه وسلطان، ولكنه فَهْمَ الحياة فهم الصالحين . . وكانت عنده الصلة بالله وأداء الواجب والعمل على نشر المعرفة . . لقد كان بحق راهب علم وطالب حقيقة .

(٢) التواضع : على كثرة ما أنعم الله به على رشدى خاطر من نِعَم فقد كان شديد التواضع ليِّن الجانب . . يقدِّر الضعف الإنسانى ويستجيب لمطالبه . . وينصت باهتمام لكل ما يقوله باحث أو زميل أدنى منه ؛ مرددا دائما قول الله تعالى، ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴿٧٦﴾ ﴾ [يوسف]. ولقد يُعزى تواضعه هذا إلى تدينه الشديد، وإيمانه العميق بالقيم التى يحث عليها كتاب الله وسنة المصطفى ﷺ.

ولعل مما لاحظه الكثيرون أن رشدى خاطر لم يذكر لقب " دكتور " على أغلفة الكثير من كتبه أو تقديم نفسه . . فى الوقت الذى يصر فيه بعض زملائنا على أن يعرِّف نفسه بالأستاذ الدكتور حتى فى مواقف التعارف أو الاتصال الهاتفى !

ومما يضاف إلى ذلك إنكاره للذات . . إن كثيرا من إنجازات المركز الدولى لسرس الليان كان يقف وراءها رشدى خاطر، وكثيرا من أوراق العمل والمذكرات التى قدمها المركز للهيئات الدولية كانت من إعداده دون الإشارة إلى ذلك إلا ما اقتضته الظروف !

(٣) حسن الخلق : تميز رشدى خاطر بالأدب الجم . فلا أذكر أنه ذكر أحدا بسوء فى مجال نقده للأفكار الخاطئة، والآراء المخالفة . . بل كان يُحَسِّن الظن بأصحابها ويحاول جهده أن يبدى الأعذار لهم . كان يفرق بين نقد الفكرة الخاطئة ومقارعة الباطل وإيضاح حجة الحق، وبين إساءة الظن بالمخالف والتشنيع عليه . فكان همه البحث الجاد عن الحقيقة بعيدا عن الخوض فى الناس أو النيل من أشخاصهم . .

كنا فى حلقات المناقشة (السمنار) بقسم المناهج نسعد بحديثه خاصة عندما ينقد خطة بحث . ولم أجد ناقدا يحبه المنقود مثل ما وجدت رشدى خاطر . إذ تعود أن ينقد الخطة بدءا بحسناتها مما يبعث الثقة فى نفس الباحث، والأمل فى أن تحظى الخطة بالقبول . ثم يتطرق بشكل انسيابى لطيف إلى سلبيات العمل دون الوقوف عند هذا الحد بل يتعداه إلى ما يجب أن يكون . .

(٤) ترشيد الإنفاق : يقولون فى تعريف الظلم أنه وضع الشىء غير موضعه، وأشهد أن محمود رشدى خاطر ما وضع شيئا فى غير موضعه، وما ضيَّع شيئا يمكن أن تُجنى من ورائه أشياء . . وقد كان مع هذا كريم الضيافة . . ما طرأ عليه ضيف إلا أدَّى له واجبه . . وما طُلبت منه معونة لأفراد أو هيئات إلا قام بها . ولكن بعد تأكده من استحقاقهم للمعونة . . ولعل هذا ما يعلمنا الإسلام إياه . . ليس بكرم أن تبعثر مالك لمن يستحق ومن لا يستحق . . وإنما أن تتوخى الدقة، فلقد يكون أكثر الناس طلبا وإلحافا أقلهم حاجة .

(٥) منظومة القيم : سيطرت على حياة أستاذنا منظومة من القيم والمثل . . ولقد صاغ بعضها بلفظه وفهمنا بعضها الآخر من سلوكه . . حتى صارت حِكَمًا نتمثل بها . . ومن هذه الحكم :

- من السهل أن تخدع الناس، ومن الصعب أن تخدع نفسك، ومن المستحيل أن تخدع الله.
- من الممكن الاستغناء عن أى فرد من البشر وسيظل الكون يسير .
- العلم إذا لم يحكمه سياج أخلاقى صار كارثة على الإنسان .
- من شُكر الله على نعمة العقل استخدامه .
- التعليم رسالة وليس وظيفة نظير أجر .
- الضعيف أولى بالرعاية حتى يقوى.
- التواضع من شيم العلماء ومن تواضع لله رفعه .
- شعرة خفيفة تفصل بين الثقة والغرور، كما تفصل بين الحرص والبخل .
- التريث فى الأحكام عصمة للمرء .
- الظلم وضع الشىء فى غير موضعه.
- توجيه النصح سرا نصيحة وتوجيهه علنا فضيحة .
- من الأفضل أن ينتقم الله لك بدلا من أن تنتقم لنفسك.

- أهل الإنسان وأسرته أولى بالرعاية .
- الطالب الجيد انعكاس للمعلم الجيد .
- اثنان من طلاب الدراسات العليا لا يصلحان لها : العبـد أسير مشرفه والعنيد المتمرد على مشرفه .
- صنفان من الموظفين لا يـتقدمان : من لا يـعمل ما يكلَّف به، ومن يعـمل ما يكلَّف به فقط .
- الإدارة الحقيقية فن توجيه العمل وليس السلطة وإصدار الأوامر.
- الشِّلل فى الإدارة تؤدى إلى الشَّلل . .
- المتعلم الجيد قد يعلِّم المعلم كيف يعلِّم . .
- الفضل فى التعامل مع المخطئين أولى من العدل.
- قيمة الإنسان بما يحسن من عمل وليس بما يملك من مال .
- ليست الكفاءة فى تعلم ثقافات الآخرين أن نلمَّ بها، قدر ما أن نتمثلها .
- ينبغى أن نحترم ثقافة الآخرين وإن لم نقبلها .
- التعصب بغير حق مظهر لضعف الإنسان .
- العمل عبادة وشرف، وليس للعمل نصف الوقت دلالة !
- حظ المتهم بقاضيه خير من حظه بمحاميه .
- ليست العبرة بكمِّ الثروة بقدر ما هى بحسن استثمارها .
- سلوكك فى بلدك شخصى ينتسب إليك، وسلوكك خارج بلدك قومى ينتسب إليها .
- من يقبل مهنة التعليم فليضحِ بجزء من حريته.
- الأصالة ليست التمسك بالماضى بل أن تكون أنت.
- اللغة كل كبير تعطيك نفسها، ومهارتك فى أن تنتقى منها .

- العلم ثروة تزيد بالعطاء قدر ما تقل بالبخل .
- يزين الإنسان منطقه وليس نطقه.
- الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها كان أحق بها .
- ليس التدين مجرد أداء الشعائر قدر ما هو معرفة الله . .
- اعترافك بخطئك يجنبك سوء العاقبة .
- الإنسان ضعيف ولكنه يقوى بالحق . .
- أساتذتنا نماذج تحتذى، لا نفعل مثل ما فعلوا ولكن قدر ما فعلوا .

ثالثا : رشدى خاطر .. الأستاذ والجامعة

رجع محمود رشدى خاطر بعد البعثة إلى مصر كما ترجع النحلة إلى خليتها وقد امتصت من يانع الزهر، وشهد الثمار لتمزجه للناس عسلا مصفى وشرابا سائغا . .

لقد استطاع هذا الرجل الذى أتى من عمق الريف المصرى ومعه بساطة الإنسان والفلاح المصرى أن يجمع إلى أصالته معاصرة يشهد بها الجميع . .

وما نالت دراسته فى شيكاغو من بساطته أو اعتزازه بهويته . أو تقديره العميق لقيم الريف التى ينتمى إليها . . وإلى الثقافة العربية الإسلامية المتجذرة فى أصوله . .

كان نموذجا لأستاذ الجامعة المعاصر فى فكره . . الفلاح فى تقاليده . وفيا لانتمائه مجسِّدا لهويته . . وكان عطاؤه خير تجسيد للتواصل بأصالة أمته مع تفاعلها الإيجابى فى عصرها . . . . فكان مرآة للأصالة ومرآة للمعاصرة . . ولقد تميزت أستاذيته بكثير من الخصائص التى نجمل أهمها فيما يلى :

(١) التعمق فى التخصص العلمى : الدكتور محمود رشدى خاطر أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كان حريصا على إجادة تخصصه العلمى وهو اللغة العربية أدبا ولغة وثقافة . . كان دائم القراءة فى كتب اللغة والنحو، وكان على مكتبه بشكل دائم كتاب عباس حسن "النحو الوافى" . لم يكن يجذبه فى وقت فراغه سوى القراءة فى اللغة وآدابها . . كان يؤكد لنا أهمية أن يكون أستاذ المناهج وطرق التدريس ملِمًّا بعمق فى مادة تخصصه وليس فقط فى علوم التربية . وما أكثر ما استشهد أمامنا بالمثل:

فاقد الشيء لا يعطيه .. إذ كيف يتسنى لأستاذ ضعيف فى النحو أن يعلّم طلابه طرق تدريسه .. كان يتذوق اللغة الجميلة خاصة ما كان يسمعه فى البرامج الإذاعية مثل برامج الأديب فاروق شوشة.

(٢) احترام التخصص : كان يحترم اختصاص الآخرين فلا يتجاسر على الخوض فى اختصاص غيره .. كان يُسأل فى بعض القضايا فيبادر إلى الاعتذار عن الإجابة ويحيل السائل إلى أهل الاختصاص حتى كنا نحن طلاب الماجستير والدكتوراه معه نحال إلى المتخصصين فى مجالات قد يكون هو أقدر على الافتاء فيها .. أمرنى على سبيل المثال بأن ألتقى بالأدباء والشعراء والمفكرين عند إعدادى مقياس التذوق الأدبى حتى أستشيرهم فى بعض قضاياه . وهو بلا شك قادر بفضل الله عن أن أجد لديه ما أريد .. وكان يحيلنا على أساتذة الإحصاء لإجراء المعالجات الإحصائية فى أبحاثنا . بل كان يرشدنا إلى المتخصصين فى اللغة الإنجليزية لاستطلاع آرائهم حول بعض الترجمات رغم إجادته لها .

ولا شك أن احترامه لتخصص الآخرين دليل النضوج العلمى والتواضع الجم، بل واحترام الذات .. وهذا بكل أسف قليل فى عصرنا وإذ قلّ من يتورع عن الافتاء فيما يجهل ..

(٣) احترام الوقت : عرف عنه الانضباط الدقيق بمواعيد الدروس . فما عهدنا أنه تخلف عن محاضرة واحدة ولا أنه تأخر عنها ولو لدقيقة . بل كان فى بعض الأحيان يدخل إلى القاعة ويجلس على مقعده حتى يحضر معظم الطلاب .. وهذا بلا شك دليل على حرصه الشديد على الاستفادة من كل دقيقة لإفادة طلابه .

(٤) تلقائية الإلقاء : كانت محاضراته تتميز بالإلقاء التلقائى، فلم يكن إلقاؤه إلقاء علميا جافا . بل كان يبدع فى عرض الفكرة بما أوتى من قدرة على فهم السياق وضرب المثل والاستشهاد بمواقف الحياة .. لم يكن حديثه تجريدا متسما بالغموض أو البعد عن الواقع، بل كان مرتبطا بالمواقف التدريسية الحية التى يدرك المستمع فى ضوئها دلالة ما يقول . لم يكن يقرأ محاضرته من ورقة، بل كان يلقيها بشكل تلقائى مسلسل مرتب الأفكار واضح العبارات . منهجيا فى تناول قضاياه .

(٥) التدريس رسالة : كان ينظر إلى التدريس نظرة خاصة قلما نجدها فى زماننا عند الكثيرين . . لم يكن التدريس بالنسبة له مهنة ولا احترافا قدر ما كان رسالة يؤديها، رسالة تنوير وتبصير وإضاءة عقول، ودعوة إلى التفتح وقبول الآخر فكرا وثقافة، والذين يتناولون عملهم كرسالة وليس حرفة يبذلون أقصى الجهد فى سبيل عملهم ويمزجون العلم بالغيرة الصادقة وحرارة القلب . . والحب الحقيقى لطلابهم . .

لم يكن يبخل علينا بفكر أو رأى أو مشورة . . بل كانت مكتبته الخاصة كالكلأ المباح الذى نأخذ منه ما شاء دون أن يراجعنا أو حتى يسجل استعاراتنا . بل كان يستثمر صداقته مع الدكتور محمود الشنيطى فى أن يوفر لنا من المراجع ما يعز علينا الحصول عليه سواء بالشراء أو بكبونات اليونسكو أو الاستعارة من المكتبات الكبيرة، أو الحصول عليها من دار الكتب عندما تولى الدكتور الشنيطى مسئوليتها . . وما كان أغنى رشدى خاطر عن ذلك .

(٦) وضوح الفكر : يتميز رشدى خاطر بقدرة فائقة على إيصال الفكرة أو المعلومة التى يود إيصالها لطلابه بسهولة ويسر . ولعل ذلك يُعزى فى رأينا لأمرين .

- الموهبة التى يكرم الله تعالى بها من يشاء من عباده.
- الإحاطة بالمادة العلمية التى يتعامل معها، والتعمق فى فهمها وسبر خلفياتها.

وإذا كان فيلسوف مثل ديكارت يقول : إن الفكرة الصحيحة هى الفكرة الواضحة المتميزة . . فإن أهم سمات محمود رشدى خاطر هى أن كل فكرة يكتبها إنما هى فكرة واضحة ومتميزة . واضحة بحيث لا تلتبس مع غيرها وتعطيك أعماقها بسهولة لأنه امتلك الفكرة وامتلك زمامها، ومتميزة بحيث تراها جادة جديدة .

يشعر القارئ لكتابات رشدى خاطر أنه يتدفق كالسيل . . ولا يدرى هذا القارئ كم من المعاناة عاناها رشدى خاطر حتى تصدر كتاباته هكذا . .

وقد كان يلاحَظ عليه الإعداد الجيد لمحاضرته . فلم يكن يدرس لنا من كتاب واحد مطبوع، بل كان يجمع المادة العلمية للدرس من المصادر الأصلية .

(٧) الحرص على الإجادة : لم يكن رشدى خاطر يقنع بالحد الأدنى من الأداء فيما يعمله . بل يظل يجوِّد العمل كلما وُضع بين يديه فى الوقت الذى يتعجل فيه

الآخرون أعمالهم فيبادرون بنشرها . من هنا لا تعجب أن تحظى أعماله العلمية بالتقدير . . وأن تتوفر للباحثين كمراجع تحتفظ بقيمتها رغم مرور الزمن . . ولعل مما يعجب له المرء أن يجمع رشدى خاطر بين هذا الاتجاه نحو الإجادة وبين السرعة فى إنجاز العمل . فلم تكن الإجادة لديه مسوغا للإبطاء فى عمله . كان ينشد الكمال ما وسعه الجهد، ويتوخى الإتقان ما وجد إلى ذلك سبيلا . لم يكن يقنع بكل ما تجود به قرائح طلابه فى الدراسات العليا، بل كان شديد التدقيق حريصا على الوصول إلى أرفع مستوى من البحث . . وإلى أجود مستوى من الكتابة حتى ما اتصل بتوثيق الاستشهادات أو علامات الترقيم . .

إن آفة الإنسان المصرى المعاصر هى إنجاز العمل بأى صورة كانت تحت شعارات جوفاء كأن يقال : الوقت يداهمنا، أو أن هذا ما يلبِّى حاجة السوق كما نقول فى عاميتنا (السوق عايز كده !) أو أن الآخرين يفعلون ذلك ! . . فألفنا الخطأ حتى صرنا ننفر من الصواب . . واعتدنا الغث حتى صرنا نستغلى الثمين !! .

(٨) القدرة الإبداعية : كان يتمتع بالقدرة الفائقة على الابتكار وبغض الحلول التقليدية أو التفكير النمطى . . ولقد أجمع طلابه فى الدراسات العليا على أنه لم يكن يجيز خطط أبحاثهم أو حتى أبحاثهم بيسر بل كان فى كل مرة يقرؤها يراجع نفسه ويبتكر جديدا .

وأذكر أننى أعددت مخططا لرسالة الدكتوراه تحت إشرافه وإشراف أستاذنا المرحوم الدكتور محمد لبيب النجيحى سبع مرات . . وما كان ذلك عن قصور فى الخطة قدر ما كان عن توجيهات جديدة وإضافات استوجبتها القراءات المتتالية لها، حتى طلب فى المرة السابعة أن أطبعها دون أن يطلّع عليها ثانية !!

(٩) الأسلوبية الرفيعة : تميزت كتاباته بما حُرمت منه كتابات الكثير من التربويين . . لقد استطاع أن يصل بتوفيق الله إلى المعادل الموضوعى لطرح أقوى الأفكار وأعمق المعانى بمنطق مقنع وأسلوب ممتع . فأسلوبه عذب رقيق يتسلل إلى أعماق الفكر ليزرع فيها الاقتناع والرضا . . لقد استطاع قلمه أن يجمع روعة الفكر، وقوة الحجة، وثراء الأسلوب، ودقة التعبير حتى ليعز عليك أن تحذف مما كتبه كلمة، أو أن تضع كلمة مكان أخرى على سبيل الترادف .

كانت قبلته التى يتجه إليها فى البحث العلمى الحقيقة والموضوعية والعدل. ومن هنا حالفه التوفيق فى إقناع الطلاب والزملاء والقراء على السواء .. إذ كان يصل إلى المقصود بسبب موضوعيته ولغته من أقصر الطرق وأبلغها أثرا فى النفوس .

(١٠) بناء البشر: قد يظلمه من اعتبر الإضافة الحقيقية لأستاذ الجامعة هى الكتب والمؤلفات فقط وإن كان لأستاذنا منها نصيب وافر، إلا أن القيمة الكبرى والإضافة العظمى لهذا الرجل العظيم هى بناء البشر وتوفره على إخراج جيل متخصص فى تعليم الكبار ومحو الأمية وتعليم اللغة العربية . سواء ببرامج التدريب التى نُظِّمت فى مقر اليونسكو بسرس الليان أو بالتدريس أو بالإشراف العلمى . .

ولم تقف إضافته فى مجال تنمية البشر على مصر، بل امتدت للعالم العربى حتى لا يعجز الناظر عن أن يجد له فى كل بلد عربى صديقا يحفظ وده، أو طالبا يذكر فضله . . ومنهم من تقلَّد مناصب العمادة ورئاسة الجامعات بل والوزارة. . وكان من بين طلابه الذين يشهدون بفضله طالب أمريكى هو جراهام ليناردG. Leanard وكان مرشح ولاية تينسى فى الكونجرس .

(١١) إجادة الإنجليزية: توفرت للدكتور رشدى خاطر بفضل الله القدرة على إجادة اللغة الإنجليزية بشكل لم يتوفر للكثير من المتخصصين فى اللغة العربية . . وما أكثر ما استشاره خبراء اللغة الإنجليزية أنفسهم فى بعض الترجمات . . حتى أن صديقه العزيز الدكتور مجدى وهبه أستاذ اللغة الانجليزية الأشهر أثنى على قدرته تلك فى أكثر من محفل وكان يراجع معه بعض الترجمات فى أثناء إعداد قاموسه. . ولعل مما لا يعرفه الكثيرون أن رشدى خاطر ومهدى علام كانا يضعان امتحان الثانوية العامة فى اللغة العربية كثيرا ووضعاه فى الإنجليزية ذات عام حتى بلغ نجله المهندس أسامة الثانوية العامة فاعتذر عن ذلك . .

ومن إعجاب مهدى علام به أنشد قصيدة فيه بدأها بقوله : بلغتَ الرشد يارشدى!

والجدير بالملاحظة أنه مع إجادته للغة الانجليزية لم يكن يستحسن استخدام الكلمات الأجنبية فى حديثه العادى خاصة إذا كان من بين المستمعين من لا يجيدها. ولعل فى هذا درسا لمن يعشقون الرطانة بالإنجليزية فى كل ما يجوز وما لا يجوز.

(١٢) عضوية اللجان : وما دمنا بصدد الحديث عن رشدى خاطر الأستاذ والجامعة يلزم أن نشير إلى مظهر من مظاهر نشاطه المتواصل وهو عضوية اللجان . فقد شارك أستاذنا فى عضوية عدد من اللجان والمجالس التى رأس بعضها . ومن هذه اللجان والمجالس :

- لجنة مكافحة الأمية، محافظة القاهرة، ١٩٦٢ .
- مجلس إدارة المؤتمر الدولى للتعليم الجامعى للكبار، أونتاريو، كندا ١٩٦٠ .
- لجنة تجربة مكافحة الأمية بمحافظة الإسكندرية ١٩٦٤ .
- لجنة دراسة محو الأمية بالاتحاد الإقليمى للجمعيات، القاهرة، ١٩٦٨ .
- مجلس كلية التربية - جامعة عين شمس .
- عضو الجمعية الدولية للقراءة بجامعة شيكاغو .
- الجمعية الأمريكية لبحوث التربية .
- جماعة الأمناء .
- جمعية أصدقاء الأدب الروسى بالاشتراك مع صديقيه مجدى وهبه ومرسى سعد الدين .
- مقرر اللجنة العلمية الدائمة للعلوم التربوية والنفسية لترقية الأساتذة .
- رئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة عين شمس .

رابعا : رشدى خاطر .. القدوة والمثل

أقصد بالقدوة هنا توفر الصفات التى تجعل من رشدى خاطر نموذجا يُحتذى .. فكان مدرسة تتحرك .. ولقد تعلمت منه مع العلم قيما .. ومع البحث العلمى أدبا . وكان مما تعلمته منه أيضا ما يلى :

(١) الوفاء والعرفان لأساتذته : فكان كثيرا ما يدعونا لأن نسبح معه فى بحر الذكريات . فيذكر لنا محاسن أساتذته سواء فى قريته بنتف أو فى جامعة القاهرة . كان لأساتذته موقع متميز فى قلبه وعقله مثل طه حسين وأحمد أمين وعبدالوهاب عزام وإبراهيم مصطفى وإسماعيل القبانى وعبدالعزيز القوصى وأمين الخولى .

ولم يقتصر الوفاء والعرفان على أساتذته بل شهد بعضا من ذلك زملاؤه مثل شكرى عياد ومحمود الشنيطى ومحمد قدرى لطفى وحامد عمار ورشدى فام[1] وحسن ظاظا وعبد المنعم الصاوى وفؤاد البهى السيد ومحمود عبدالمنعم مراد ويوسف الحماوى والطاهر مكى وشفيق قلادة ومحمد القاضى وغيرهم . ولعل من أصدق مظاهر وفائه لأصدقائه أن أصدر سلسلة من كتب تعليم القراءة للكبار تحت اسم " حامد وعائلته " تيمنا باسم حامد عمار، أطال الله عمره . بل وامتد العرفان لتلاميذه، إذ كان يدفعهم لأسباب الرقى والتقدم العلمى دفعا . . وكان يشركهم فى أعماله العلمية، ويتسع صدره لكتاباتهم . فلم يكن يسفّه منها شيئا بل كان يتناولها بمزيد من الرفق فى النقد لما لا يعجبه، ومزيد من التقدير والثناء لما يعجبه . . دائم السؤال عنهم . ويشعرهم بأنه قريب منهم فيزيل بذلك الحواجز فى علاقته بهم مما كان يجرئنا على دعوته لنا إلى زيارته فى بيته . .

كان من أعز طلابه محمود أحمد السيد وزير الثقافة السورى وكافية رمضان أستاذ أدب الأطفال بجامعة الكويت، وعماد الهيتى بجامعة العراق، وأمة الرزاق الحورى بجامعة صنعاء، بينما ضمت قائمة طلابه من المصريين الكثيرين مثل أحمد المهدى وفتحى يونس ومحمود الناقة ومصطفى عبدالسميع وعدلى العزازى ومصطفى رسلان وإبراهيم عطا وحسن شحاتة ورشدى طعيمة وآخرين .

(٢) حرية التفكير والتنوير : لم يكن يقبل انغلاق الفكر وضيق الأفق والتزمت فى معالجة الأشياء . . يحكّم عقله فى كل ما يتلقاه . وما كان يسهل عليه أن يقبل فكرة لا تستقيم أركانها . . أو تتعارض مكوناتها، أو يشمّ منها رائحة تطرف أو تعصب غير مبرر . كان رحمه الله يكره التطرف فى كل شىء (إلا فى كرة القدم إذ كان منحازا كلية للزمالك يفرح لفوزه ويحزن لما يصيبه! وكان دائما اللجاج مع المرحومة د. نعيمة عيد المتطرفة للأهلى) .

---

(١) لعله من حسن المصادفة أن يكتب على غلاف رسالتى الماجستير أنها من إعداد رشدى طعيمة وإشراف د. رشدى خاطر، د. رشدى فام (١٩٧١) حتى علق على ذلك د. الدمرداش سرحان فى المناقشة قائلا: أن الرسالة مرشدة جدا!.

(٣) تقديسه للعمل . كان إذا كلّف بشيء لا يهدأ له بال حتى ينجزه . . كان دائم التوتر كلما سابق الزمن فى أمر فسبقه الزمن . وكان حريصا على أن يكون عند حسن ظن من كلّفه بشيء . . حتى لزم الفراش بسبب أزمة قلبية فى السبعينيات فأمره الأطباء بأن يختصر جهده وأن يعمل نصف الوقت . فإذا به يأبى ويظل على ما كان عليه من عمل متواصل حتى زرته فى البيت ذات مرة وكان يؤلّف كتب القراءة لدولة عربية . وذكّرته بما قاله الأطباء فقال لى بحزم شديد : القضية هى أن أعمل أو لا أعمل . ليس عندى أنصاف حلول ولا أعرف مفهوم نصف الوقت !! .

(٤) شمولية الثقافة . . كان يأخذ من كل علم بطرف . بل لعل القليل من الناس من يعرف أن ثقافته العلمية والفنية لم تكن تقل عن ثقافته فى العلوم الإنسانية . .

(٥) منطقية الفكر . . لم يكن رشدى خاطر يتناول القضايا بشكل عشوائى أو يتسرع فى إصدار أحكام حولها . . بل كان يُعمل فكره ويعمق يتناسب مع سياق كل قضية على حدة . ثم يطرح آراءه محكَمة البناء . . منطقية العرض . . يبرز فيها بوضوح حسن الترتيب ومنهجية الأفكار واتباع نظام واضح فى عرضها سواء بدأ بالعام ثم الخاص (المدخل القمعى) أو من الخاص إلى العام (المدخل الهرمى) .

(٦) مهارة البحث فى تحليل المحتوى : يسّر الله لى أن أصدر كتابا بعنوان " تحليل المحتوى فى العلوم الإنسانية " سنة ١٩٨٧ . ونفدت نسخه سريعا حتى صدرت الطبعة الثانية بحمد الله سنة ٢٠٠٤ عن دار الفكر العربى بالقاهرة . وشاء الله أن يسُدّ هذا الكتاب فراغا فى المكتبة التربوية . وأشهد أن الفضل فى اقتحامى هذا المجال يعود، بعد الله، للدكتور رشدى خاطر . وما زلت أذكر يوما فى سرس الليان أخذ يحدثنى فيه باستفاضة عن تحليل المحتوى وهو يمشى فى الغرفة جيئة وذهابا ! .

(٧) فن الدعابة . . لقد تمتع، رحمه الله، بحس رفيع المستوى من الدعابة . . وما أكثر ما أسعفته بديهته فى طرح نكتة فرضها سياق الحديث، أو عبّر بها عن نقده لسلوك معين . مفضلا عدم التصريح بالنقد . . ولعل مما تسعفنى به الذاكرة موقفا حدث معى شخصيا إذ كنت أزوره فى اليونسكو بسرس الليان لمتابعة الإشراف على رسالتى للماجستير . وكانت القرطاسية لهذا المركز تأتى من باريس . فكانت متميزة .

ولقد تعـوّد أن يضع على مكتبه مـا لا يقل عن عشرين قلمـا من أقلام الرصاص مـبراة وكنت أسميـها ترسانة الدكتور رشـدى . وكنت قد تعودت أن ألتقط قلمـا رصاصا من أمامـه لأكتب به مـا يمليه علىّ ثم آخـذه وأنصرف . . وذات يوم وهو يمـلينى شيـئا فى البحث توقف عن الحديث فجأة، فسألته عن سبب توقـفه فقال مبتسما : أريد أن أعرف إلى أين تنتهى حركـة القلم ! وهكذا كان شأنه فى محاضـراته وفى السمنار . فلم يكن يصرح أحيانا بالنقد بل كان يلقى النكتة اللاذعة أو الـتعبير الساخر الذى لا يجرح أحدا ولكنه يوجّه رسالة !

(٨) حب الأسرة .. لقد تعلمت منه حب الأسرة بدءا بزوجـته، شفاها الله . . ولقد كان فى بعض الأحيان يناديها قائلا: يا مرام بدلا من يا مدام ! وكان لهذه الكلمة دلالتها . . فلم تكن إلا رفيقة دربه فى حِلّه، ومـؤنسة غربته فى ترحاله، ودافعة له فى عمله ومشجعة له فى مواجـهة الشدائد . وتعلمت منه حب الأبناء . . لقد كان نموذجا فى حبه لأولاده . . واعتزازه بأحفاده . . يحتضنهم فى أى مجلس فى بيته، مهما تعدد الزائرون، أو عَظُم قدرهم . ولم تشـغله أعماله الكثيـرة ولا مسئولياتـه المتعددة عن أن يخصص لأسرته وقتا يحظون فيه به .

خامسا : رشدى خاطر. الرائد والمؤلف

كان رشدى خاطر رائدا فى كثير من المجالات ونجمل أهمها فيما يلى :

(أ) المناشط والإضافات العلمية :

أسهم محمود رشدى خاطر فى عدد من المناشط العلمية المصرية والعربية والعالمية كالتالى :

١- وضع برامج الجامعة العمالية .

٢- وضع خطة تعريب الجزائر ووضع مناهج اللغة العربية فيها.

٣- تأليف كتب القراءة للتعليم العام فى عدد من الدول العربية .

٤- إعداد مـشروع تعلـيم القراءة والكتـابة للبنك الدولى بالسعـودية EMENA PROJECT بالتـعاون مع صديـقه الدكتـور إسمـاعيل سـراج الدين، نائب رئيس البنك الدولى سابقا ومدير مكتبة الإسكندرية .

٥- دعم مشروعات محو الأمية وتعليم الكبار فى عدد من الدول العربية . .

٦- إنشاء جماعة دراسة أدب الطفل مع كل من محمود الشنيطى ونعمان عاشور.

٧- تأسيس مكتب لأدب الأطفال مع مرسى سعد الدين بتكليف من ثروت عكاشة.

٨- إعداد الأنشطة والبرامج التعليمية وتنفيذها بالمدارس التجريبية بمصر .

٩- تأليف سلسلة من كتب تعليم القراءة للكبار.

١٠- إعداد مواد تعليمية مختلفة للكبار فى مرحلتى المكافحة والمتابعة.

١١- الإشراف على ما يربو على عشر رسائل ماجستير ودكتوراه.

١٢- مناقشة ما يزيد عن عشرين رسالة ماجستير ودكتوراه.

١٣- إرساء قواعد تعليم اللغة العربية على أسس علمية سليمة وليس مجرد اجتهادات .

١٤- إعداد قوائم مفردات.

١٥- إعداد سلسلة من الاختبارات والمقاييس.

١٦- إجراء بحوث ميدانية حول مشكلات التسرب فى المرحلة الابتدائية .

١٧- إجراء بحوث ميدانية حول مشكلات تعليم اللغة العربية (بتوصية من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).

١٨- إعداد برنامج تعليم اللغة العربية فى الإذاعة المصرية.

١٩- إعداد برنامج تعليم القراءة والكتابة فى التليفزيون المصرى.

(ب) المؤلفات (منفردا)

فيما يلى سرد لأهم ما وقفنا عليه من إنتاج منفرد للدكتور محمود رشدى خاطر:

١- محمود رشدى خاطر (تحرير) **نحو مواطن مثقف**، سرس الليان، ١٩٥٦ .

٢- ـــــــــــــــ ، **كتب تعليم القراءة والكتابة، تحليل** وتقويم، دار المعارف، القاهرة ١٩٥٨ .

٣- ـــــــــــــــ ، **مكافحة الأمية فى بعض البلاد العربية**، مركز سرس الليان، ١٩٦٠ .

٤- ـــــــــــــــ ، **مشكلة الأمية**، دعوة وتحليل وخطة، مركز سرس الليان، ١٩٦٢ .

٥- ـــــــــــــــ ، **من تجارب الأمم الأخرى فى مكافحة الأمية**، (جزءان) مركز سرس الليان، د . ت .

٦- ـــــــــــــــ ، (تحرير) **مسح لتنظيم وتمويل برامج محو الأمية فى البلاد العربية**، مركز سرس الليان ١٩٦٥ .

٧- ـــــــــــــــ " **دور التليفزيون فى محو الأمية** " التليفزيون التعليمى ومحو الأمية، مركز سرس الليان، ١٩٦٨ .

٨- ـــــــــــــــ ، نموذج لإعداد المادة العلمية لدرس من دروس محو الأمية بالتليفزيون " **التليفزيون التعليمى ومحو الأمية**، مركز سرس الليان، ١٩٦٨ .

٩- ـــــــــــــــ ، بين الصفحة المطبوعة والتليفزيون "**التليفزيون التعليمى ومحو الأمية**"، مركز سرس الليان، ١٩٦٨ .

١٠- ـــــــــــــــ " نموذج لدرس مراجعة من دروس محو الأمية ، **التليفزيون التعليمى ومحو الأمية**، مركز سرس الليان ١٩٦٨ .

١١- ـــــــــــــــ " **دور مدرس الفصل فى تنظيم المشاهدة التليفزيونية** " التليفزيون التعليمى ومحو الأمية، مركز سرس الليان، ١٩٦٨ .

١٢- ـــــــــــــــ " **مواد تعليم القراءة والكتابة بالتليفزيون** " **التليفزيون التعليمى ومحو الأمية**، مركز سرس الليان، ١٩٦٨.

١٣- ـــــــــــــــ " **استطلاع رأى نحو برامج محو الأمية بالتليفزيون التعليمى ومحو الأمية**، التليفزيون التعليمى ومحو الأمية ، مركز سرس الليان، ١٩٦٨ .

١٤- ـــــــــــــــــــــــــــ، **تقرير عن تطوير المناهج والكتب التعليمية المستعملة فى برامج محو الأمية بالسودان**، مركز سرس الليان ، ١٩٦٨ .

١٥- ـــــــــــــــــــــــــــ " التعليم الوظيفى : اتجاه جديد فى محو الأمية "، مجلة معهد بخت الرضا، نوفمبر ١٩٦٨ وكذلك فى كتاب دراسات فى إعداد المواد التعليمية لمحو الأمية الوظيفى، مركز سرس الليان، ١٩٦٩ .

١٦- ـــــــــــــــــــــــــــ " المطالب اللغوية والتربوية فى مواد تعليم القراءة والكتابة فى برامج محو الأمية الوظيفى " دراسات فى إعداد المواد التعليمية لمحو الأمية الوظيفى، مركز سرس الليان، ١٩٦٩ .

١٧- ـــــــــــــــــــــــــــ (تحرير)، **دراسات فى إعداد المواد التعليمية لمحو الأمية الوظيفى**، مركز سرس الليان، ١٩٦٩ .

١٨- ـــــــــــــــــــــــــــ **" محو الأمية الوظيفى بين النظرية والتطبيق "** محو الأمية الوظيفى فى خدمة التنمية والإنتاج فى البلاد العربية، مركز سرس الليان ١٩٧٠ .

١٩- ـــــــــــــــــــــــــــ " نحو تطبيق سليم لفكرة محو الأمية الوظيفى " محو الأمية الوظيفى مرتبطا بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مركز سرس الليان، ١٩٧٠ .

٢٠- ـــــــــــــــــــــــــــ، إستراتيجية محو الأمية فى البلاد العربية، **وثيقة مقدمة إلى مؤتمر وزارة التربية والتعليم العرب الرابع**، صنعاء ٢٨/٢٣ فبراير ١٩٧٢، مركز سرس الليان، ١٩٧٣ .

٢١- ـــــــــــــــــــــــــــ، **اللغة فى أدب الأطفال**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ١٩٧٦ .

٢٢- ـــــــــــــــــــــــــــ " فى اجتماعيات القراءة " **مجلة المكتبة العربية**، القاهرة، المجلد الأول، العدد الثالث، د . ت .

٢٣- ———————— (ترجمة) تعليم القراءة والكتابة
" وليم سى جراى دار المعرفة، القاهرة ١٩٨١ .

(جـ) المؤلفات (مشتركا)

فيما يلى سرد لأهم ما وقعنا عليـه من إنتاج اشترك فى إصداره مع رشدى خاطر آخرون:

٢٤- ————————، أحمد حقى الحلى، شفيق قلادة، **دليل العمل فى تنظيم وتمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار**، مركز سرس الليان، ١٩٦٥ .

٢٥- ————————، محمد عبدالمجيد إبراهيم "**نموذج لحلقة فى الدعوة**" التليفزيون التعليمى ومحو الأمية، مركز سرس الليان ١٩٦٨ .

٢٦- ————————، وجيه الشناوى، نموذج للإعداد التليفزيونى للدرس السابق من دروس محو الأمية بالتليفزيون " التليفزيون التعليمى ومحو الأمية، مركز سرس الليان ١٩٦٨ .

٢٧- ———————— وآخرون، التليفزيون التعليمى ومحو الأمية، مركز سرس الليان، ١٩٦٨ .

٢٨- ———————— وآخرون، دليل العمل فى محو الأمية، مركز سرس الليان، ١٩٦٨ .

٢٩- ———————— ومحمد محمد القاضى " **دليل فى تحليل وتقويم مناهج وكتب تعليم القراءة والكتابة للأميين فى الدول العربية** " مركز سرس الليان، ١٩٧١

٣٠- ———————— وعبد الفتاح جلال، " تعليم الكبار، تعريف بمجالاته ومؤسساته وطرقه " مجلة آراء، عدد خاص، يناير ١٩٧٢ .

٣١- ———————— وعمر يحيى عمر، **تطوير برامج تعليم الكبار ومحو الأمية فى دولة قطر، وزارة التربية والتعليم بدولة قطر**، الدوحة ١٩٧٢ .

٣٢- ــــــــــــــــــــــــــــــ، حبيب مبارك، تقرير عن زيارة الجمهورية العراقية لإجراء دراسة تمهيدية لوضع استراتيجية لمحو الأمية فى البلاد العربية، (استنسل)، مركز سرس الليان، ١٩٧٥ .

٣٣- ــــــــــــــــــــــــــــــ، دراسة ميدانية عن استراتيجية محو الأمية فى الجمهورية الجزائرية (استنسل)، مركز سرس الليان، ١٩٧٥ .

٣٤- ــــــــــــــــــــــــــــــ، دراسة مبدئية عن استراتيجية محو الأمية فى الجمهورية التونسية (استنسل)، مركز سرس الليان، ١٩٧٥.

٣٥- ــــــــــــــــــــــــــــــ، دراسة مبدئية عن استراتيجية محو الأمية فى الجمهورية اللبنانية، (استنسل)، مركز سرس الليان ١٩٧٥ .

٣٦- ــــــــــــــــــــــــــــــ وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ط١، ١٩٨٠ .

٣٧- ــــــــــــــــــــــــــــــ، رشدى أحمد طعيمة وآخران، دليل بحوث تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى فى الوطن العربى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٠ .

٣٨- ــــــــــــــــــــــــــــــ، حسن شحاتة، دليل المناشط الثقافية والتربوية غير الصفية بالمدارس الثانوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٤ .

٣٩- ــــــــــــــــــــــــــــــ وآخران، تطوير مناهج تعليم القراءة فى مراحل التعليم العام فى الوطن العربى، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، تونس، ١٩٨٣ .

(د) مقالات فى مجلات :

نشر للدكتور رشدى خاطر، سواء منفردا أو مشاركا، عددا من المقالات التى أصدرها مركز سرس الليان فى تواريخ مختلفة وهى :

٤٠- ________________ " مكافحة الأمية فى العالم العربى "، المجلد الأول، العدد ٢ ١٩٥٤ . .

٤١- ________________، مكافحة الأمية فى العالم العربى " المجلد ٢، العدد ٤، شتاء ١٩٥٥ .

٤٢- ________________، مكافحة الأمية فى العالم العربى "، المجلد ٣ العدد ٢، ١٩٥٦ .

٤٣- ________________، دور مدرسة القرية فى تعليم الكبار "، المجلد ٣ العدد ٣، ١٩٥٦ .

٤٤- ________________ " تعليم القراءة والكتابة للصغار والكبار "، المجلد ٣ العدد ٣، ١٩٥٦ .

٤٥- ________________ " مكافحة الأمية فى العالم العربى "، المجلد ٣ العدد ٤ ١٩٥٦ .

٤٦- ________________ " قارئ جديد لمجتمع "، المجلد ٤ العدد ٤ ، ١٩٥٧ .

٤٧- ________________ " مواد تعليم القراءة والكتابة فى البرامج الوظيفية لمحو الأمية "، العدد الأول، يولية ١٩٧١ .

٤٨- ________________، شفيق قلادة " المعالم الرئيسية لخطط محو الأمية فى البلاد العربية "، المجلد ١٣، العددان الأول والثانى، ١٩٦٦ .

٤٩- ________________ وآخرون الأمية معوقا للإنتاج "، العدد ٤ إبريل ١٩٧٢

٥٠- ________________ طرق تعليم الكبار وإمداداته، العددان الأول والثانى، ١٩٧٦

(هـ) اختبارات ومقاييس :

صمم محمود رشدى خاطر عـددا من الاختبارات والمقاييس التى كانت رائدة فى مجال القراءة والكتابة وتعليم الكبار منها :

٥١- ـــــــــــــــــــ، اختبار سـرس الليان فى القراءة للكبار، المرحلة الأولى، مركز سرس الليان . د .ت .

٥٢- ـــــــــــــــــــ، اختبار سـرس الليان فى القراءة للكبار، المرحلة الثانية، مركز سرس الليان . د .ت .

٥٣- ـــــــــــــــــــ، اختبار التصنيف فى القراءة الجهرية، مركز سرس الليان، د.ت.

٥٤- ـــــــــــــــــــ، اختبار سـرس الليان فى القراءة للكبار، اختبار التصنيف، مركز سرس الليان د.ت .

٥٥- ـــــــــــــــــــ، اختبار سرس الليان للقراءة الصامة، مركز سرس الليان ١٩٥٨ .

٥٦- ـــــــــــــــــــ، اختبـارات المملكة العربية السعودية للقراءة والكتابة لفصـول المكافحة والمتابعة، وزارة المعارف، إدارة تعليم الكبار، السعودية د.ت.

(و) قوائم مفردات :

أصدر محمود رشدى خاطر عددا من القـوائم التى سدت فراغا فى المكتبة العربية منها :

٥٧- ـــــــــــــــــــ، قائمة المفردات الشائعة فى اللغة العربية، مركز سرس الليان ١٩٥٤ .

٥٨- ـــــــــــــــــــ، حسن شحاته، قائمة العوامل الشائعـة فى الانقرائية لدى تلامـيذ مراحل التـعليم العام، الابتدائيـة والإعدادية (المتوسطة) والثانوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٣ .

(ز) تقارير علمية :

أصدر محمود رشدى خاطر، منفردا ومشتركا، عددا من التقارير العلمية من أهمها :

٥٩- " المؤتمر الاقليمى لتخطيط وتنظيم برامج محو الأمية فى البلاد العربية "التقرير النهائى " الاسكندرية ١٠/١٨ أكتوبر ١٩٦٤ (سرس الليان ١٩٦٥)

٦٠- " الحلقة الدراسية عن ربط برامج محو الأمية الوظيفى بمشروعات التنمية والخدمات " التقرير النهائى، الخرطوم، ١٧/٢٧ ديسمبر ١٩٦٩ (سرس الليان ١٩٧٠).

٦١- " الحلقة الدراسية عن محو الأمية الوظيفى فى خدمة التنمية والإنتاج فى البلاد العربية " التقرير النهائى، بيروت " أغسطس / سبتمبر ١٩٦٩ (سرس الليان ١٩٦٩).

٦٢- " ندوة خبراء استراتيجية محو الأمية فى الوطن العربى " التقرير النهائى، ١٠/١٦ أكتوبر ١٩٧٥ (سرس الليان ١٩٧٦)

٦٣- الحلقة الدراسية فى تنظيم برامج الحملة العربية لمحو الأمية، التقرير النهائى، ١٥/ ٢٤ مارس ١٩٦٦، (سرس الليان ١٩٦٦)

٦٤- الحلقة الدراسية للمسئولية عن إعداد المناهج الدراسية لمحو الأمية فى البلاد العربية، التقرير النهائى، ٢٥ يناير / ٢٠ فبراير ١٩٦٩ (سرس الليان ١٩٦٩)

٦٥- المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى، تعريف، مركز سرس الليان، ١٩٧٠ .

٦٦- الحلقة الدراسية الميدانية لتدريب القيادات على أساليبه العمل فى محو الأمية فى سوريا، التقرير النهائى، ٢٤فبراير / ٨ مارس ١٩٧٩، (سرس الليان، ١٩٧٩).

٦٧- الحلقة الدراسية الميدانية فى تعليم الكبار بمعهد الدراسات الإضافية، جامعة الخرطوم، التقرير النهائى، ٢٥/٣١ ديسمبر ١٩٧٨ .

٦٨- " الحلقة الدراسية الميدانية للتعليم الوظيفى والتنمية فى بيئة الصيادين بالإسكندرية، التقرير النهائى ١٠ يونيه / ٩ يوليو ١٩٧٩ (سرس الليان ١٩٧٩) .

٦٩- " الدورة الرابعة عشرة للتدريب على برامج محو الأمية وتعليم الكبار " التقرير النهائى، ٢ أكتوبر / ٢٩ ديسمبر ١٩٧٧ (سرس الليان، ١٩٧٧) .

٧٠- " الدورة التدريبية للمشرفين على برامج الأمية وتعليم الكبار بالرياض " التقرير النهائى، ١٥ مارس / ١٥ مايو ١٩٧٥ (سرس الليان ١٩٧٥).

٧١- الحلقة الدراسية للوعاظ وأئمة المساجد عن دور المسجد فى المجتمع المعاصر، التقرير النهائى ٩/ ٢٣ يناير ١٩٧٢ ، (سرس الليان، ١٩٧٢) .

٧٢- الدورة التدريبية الأولى لرواد المشاهدة فى مشروع محو الأمية بالإذاعة الرئيسية بطرابلس، ليبيا، التقرير النهائى ٢/ ١٥ سبتمبر ١٩٧٤ (سرس الليان ١٩٧٤) .

٧٣- الحلقة الدراسة الميدانية للتعليم الوظيفى والتنمية البشرية بسلطنة عمان، التقرير النهائى، ٢ / ١٩ ديسمبر ١٩٧٤، (سرس الليان، ١٩٧٤) .

٧٤- ورشة العمل الإقليمية للإخصائيين والمعنيين بإعداد مواد القراءة والمتابعة فى البلاد العربية، التقرير النهائى ٢٦ أكتوبر نوفمبر ١٩٦٨ (سرس الليان ١٩٦٩).

(ح) مؤتمرات دولية :

شارك محمود رشدى خاطر فى عدد كبير من المؤتمرات المحلية والعربية والعالمية التى يعز علينا حصرها ومنها :

١- المؤتمر الدولى الأول بشأن التعليم الجامعى للكبار، سيكامورا، اللينوى - أمريكا ١٩٦٠ .

٢- المؤتمر الدولى لتعليم الكبار، مونتريال، كندا، ١٩٦٠ .

٣- مؤتمر خبراء حول الطرائق والأساليب الجديدة فى التعليم، باريس ١٩٦٢ .

٤- مؤتمر مكافحة الأمية فى البلاد العربية الأفريقية أبيدجان، ساحل العاج ١٩٦٤ .

٥- مؤتمر وزراء التربية والتعليم الأفارقة، أبيدجان، ساحل العاج ١٩٦٤ .

٦- حلقة حول تعليم الكبار، يوغسلافيا، ١٩٦٥ .

٧- المؤتمر الدولى للانقرائية، باريس ١٩٦٦ .

٨- المؤتمر الدولى الأول لرابطة اللغة الأمريكية الحديثة، باريس ١٩٦٦ .

٩- المؤتمر الثانى لجمعية الطفل اللبنانى، بيروت، ١٩٦٧ .

١٠- معظم المؤتمرات والملتقيات العلمية التى أقامتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم سواءً فى مجال التربية عامة أو فى مجال تعليم العربية وتعليم الكبار خاصة وذلك فى عدد كبير من الدول العربية .

خاتمة

وبعد :

فينبغى أن نكون أوفياء لمن كان الوفاء له طريقا وعطاء وإبداعا . .

إن تكريم رشدى خاطر إنما هو تكريم للتربية العربية واللغة العربية ولكل المبدعين الذين احتفظوا بأصالتهم فى الوقت الذى نهلوا فيه من علوم الغرب ما نهلوا . . هو تكريم لكل الذين أسهموا فى التصدى لدعوات التغريب والتهميش لثقافتنا العربية الإسلامية . . تكريم لكل الذين جالوا وتجولوا . . ورحلوا وارتحلوا . . وشرّقوا وغرّبوا ثم عادوا بأصالتهم . . بقيمهم . . وإن تنوعت أفكارهم واتسعت أبعادها . . وعمق مداها . .

إن جيله بالقياس إلى جيلى يمثل الأبوة الفاضلة، وإن أنس لا أنسى ما حظيت به وأبناء جيلى من توجيه وإرشاد وتعليم من جيل عمالقة التربية من أمثال: أبى الفتوح رضوان وأحمد زكى صالح ومحمد الغنام والهادى عفيفى وقدرى لطفى وصلاح مجاور ورشدى فام رحمهم الله جميعا ومن أمثال حامد عمار وصابر سليم وجابر عبدالحميد وأحمد المهدى عبدالحليم أمد الله فى أعمارهم . .

إن محمود رشدى خاطر غائب حاضر . . فهو حاضر فى أبنائه وطلابه . . حاضر فى مدرسته التى كوّنها . . وفى العلم الذى تركه . . وإذا كنا لا نجازيه عما قدم

لنا ولغيرنا من فضل فعلى الأقل يمكننا أن نشكره . . والشكر الحقيقى لا يكون إلا بالدعاء الخالص، وهو دعاء من القلب أن يتغمده الله برحمته . وأن يجزيه عما قدم خير الجزاء، وأن يبارك فى زوجته ممتنا عليها بعاجل الشفاء، وأن يبارك فى أولاده وأحفاده وأهله، وييسر لهم، أسباب الخير جزاء ما قدم والدهم سبل الخير .

وصار ذكرى

شاء الله أن يسترد وديعته وأن يلقى محمود رشدى خاطر ربّه فى ٢٥ نوفمبر ١٩٨٧ .

بروحى لو تُفدى : لجئتك فاديا — وقدّمت قلبى .. والمنى وفؤاديا

ولكنها الآجال .. والعمر والدُّنى — وسِفر طواه الموت فينان عاليا

فيأيها الشيخ المقيم وإن نأى — لذكرك كالأهرام مازال باقيا

ستبقى بما قدّمت للمجد أولا — وتبقى بما أبقيت للخلد ثانيا

ولله البقاء

الملاحق

ملحق رقم (١)

المعايير القومية للتعليم فى مصر

(المعلم)

تعتمد تنمية المجتمعات اعتمادا كبيرا على وجود نظام تعليم راقى النوعية، ويصعب الحفاظ على قيم المساواة والديمقراطية دون أن يوفر المجتمع للمواطنين مستوى جيدا من التعليم، هذا فضلا عن أن المستويات المتميزة للتعليم ضرورة للازدهار الاقتصادى وخاصة من خلال تكوين قوة عمل ديناميكية ذات مرونة ومهارة عالية، وتكاد الحاجة إلى العامل غير الماهر تختفى فى الاقتصاديات المتقدمة التى تأثرت بالعولمة والثورة التكنولوجية والعوامل التى كانت أكثر حيوية فى تحديد ثروة الأمم، كالمال، العمل، والموارد أفسحت الطريق لعوامل جديدة هى معرفة قوة العمل واتجاهاتها ومهاراتها، ولا تستطيع أمة ترغب فى ضمان التماسك الاجتماعى لها والازدهار الاقتصادى أن ترضى بتعليم فى مستوى أقل من المستوى العالمى المتقدم.

ولما كان «المعلم» أبرز عناصر المنظومة التعليمية، وهو الذى يعلم النشء ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، كان من الضرورى أن نرفع مستوى أدائه الحالى للارتفاع به إلى المستوى الذى تحدده هذه المعايير، كلما لزم الأمر لإعادة النظر فى مهام المعلم العصرى الذى أصبح أقرب إلى صفات «المربى - المخطط - المتأمل - الباحث - المفكر- المقيم - المتعلم - القائد».

ويتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته فى أداء مهامه إعداد معايير لممارسته فى مجالات التخطيط والتدريس والتعلم، وإدارة الفصل، والتقويم والمهنية.

ويؤكد أعضاء اللجنة إيمانهم بأن التعليم مهنة، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة، يمتد إعداده فى كليات التربية قبل الخدمة مرورا بالتدريب المستمر لتحقيق تنمية مهنية متواصلة فى أثناء الخدمة حتى يصل إلى أعلى المناصب الراقية فى مهنته.

لذلك فإنه يجب الاستفادة - قدر الإمكان- من جهود المعلم طوال مدة خدمته التى يجب ألا تقل عن عشرين عاما، وينبغى أن يتوفر له كل حقوق الترقية الوظيفية المهنية فى أثناء مدة خدمته، حتى لا يضطر إلى ترك مجال التدريس بحثا عن الترقية فى أروقة العمل الإدارى ، فتتضخم الأجهزة الإدارية، ويحرم مجال التدريس من المعلمين الذين نالوا حظا كبيرا من التنمية المهنية المتواصلة فى مجال التدريس، ولذلك توجهت معظم النظم العالمية إلى تحديد السلم الوظيفى للمعلم بخمسة مستويات أساسية للترقية وتعتبر درجة معلم خبير أعلى للدرجات فى السلم الوظيفى والترقية من درجة إلى درجة تتم وفق مستويات الخبرة والأداء، وبرامج التدريب التى حصل عليها المعلم والبحوث التى قدمها والشهادات العلمية التى حصل عليها، وهذه المستويات الخمسة التى يتضمنها السلم الوظيفى هى كالتالى :

* المعلم الحديث.
* المعلم النامى .
* المعلم الكفء.
* المعلم المتمكن.
* المعلم الخبير.

ولكل مستوى من هذه المستويات مؤشراته التى تعكس المعايير الخاصة به بدقة.

ولا بد أن تعكس برامج إعداد المعلم وتكوينه والاستمرار فى تدريبه وتنميته المهنية، معتقدات تربوية تضمن مستوى رفيع الأداء، وأن يتسلح المعلم بقدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم، وأن يستطيع توظيف ما تسفر عنه البحوث العلمية فى المجال التربوى فى عمله داخل حجرات الدراسة وخارجها.

كما أنه لا بد من تطوير برامج إعداد المعلم فى كليات التربية، وتطوير البرامج التدريبية للمعلم وأساليب تقييمه فى أثناء الخدمة، وفق معايير قومية.

منهجية العمل

١- دراسة الأدبيات العالميـة والتجارب الدولية التى عالجت قضيـة المعلم ومعايير المعلم.

٢- عصف ذهنى لهـذه المعايير فى ضوء الخبـرة بواقع المجتمع المصرى لاشـتقاق معايير المعلم التى تناسب البيئة المصرية.

٣- تحديد مجالات مختلفة لأداء المعلم، وصياغة مجموعة من المعايير لكل مجال ووضع مؤشرات إجرائية لكل معيار يدل على تحقق المعيار.

٤- تعديل قائمة المؤشرات فى ضوء نتائج العصف الذهنى .

٥- مناقشـة المعايير والمؤشرات مع مـستشـارى المواد المختلفة وتعديلهـا فى ضوء آرائهم.

٦- وضع المعاييـر والمؤشرات فى صورة استـبيان وتطبيـقه على مجمـوعتين من طلاب الدراسـات العليا بكليـات التـربية بعين شـمس، وطنطا، وأسيـوط، والقاهرة، لتـحديد مدى قدرة كل مـؤشر على التمـييز بين المستـويات المهنية المختلفة للمعلم.

٧- عقد دورات تدريبية لعينة من مـوجهى التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى من جميع المحافظات من تخصصات مختلفة.

٨- تدريب هؤلاء الموجهين ومناقشة المعايير ومؤشراتها وقد تولى التدريب أعضاء اللجنة وذلك فى مجالات : التخطـيط، والتدريس والتعلم، وإدارة الفصل، والتقويم .

٩- طلب من كل موجه أن يقيم ثلاثة مدرسين (متمـيز - متوسط- مبتدئ) على أن يقيم كل معلم نفسه ذاتيا وفقا للمعايير الموضوعة.

١٠- ناقش الموجه مع كل معلم أوجه التشابه ونواحى الاختلاف فى نتائج تقويمه وتقويم المدرس لنفسه وكتب تقريرا عن ذلك.

١١- حللت استنتاجات طلاب الدراسات العليا بكليات التربية الأربع، وحللت أيضا نتائج تقويم الموجهين لمجموعة المدرسين وتقارير الموجهين عن عملية التقويم.

١٢- عدلت المعايير ومؤشراتها فى ضوء ما أسفرت عنه الخطوتان السابقتان، وأعدت القائمة المعدلة للمعايير ومؤشراتها.

١٣- عقدت ورشة عمل ثانية مع المستشارين وموجهى العموم للمواد الدراسية المختلفة بديوان عام الوزارة لمناقشة الصورة المعدلة للمعايير، وطلب من كل منهم كتابة التعديلات التى يقترحها على مؤشرات المعايير فى ضوء خبراته الميدانية الصورة المقدمة.

مجالات ومعايير المعلم:

المجال الأول : مجال التخطيط

المعيار ١ : تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

المعيار ٢ : التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

المعيار ٣: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

المجال الثانى : مجال إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل

المعيار ١ : استخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.

المعيار ٢ : تيسير خبرات التعلم الفعال.

المعيار ٣ : إشراك التلاميذ فى حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعى .

المعيار ٤ : توفير مناخ ميسر للعدالة.

المعيار ٥ : الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.

المعيار ٦ : إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

المجال الثالث : مجال المادة العلمية

المعيار ١ : التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

المعيار ٢ : التمكن من طرق البحث فى المادة العلمية.

المعيار ٣: تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

المعيار ٤: القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: مجال تقويم

المعيار ١: التقويم الذاتى.

المعيار ٢: تقويم التلاميذ.

المعيار ٣: التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مجال مهنية المعلم

المعيار ١: أخلاقيات المهنة.

المعيار ٢: التنمية المهنية.

المجال الأول: التخطيط

المعيار الأول: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ

المؤشرات:

* يصمم المعلم أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد احتياجات التلاميذ وميولهم.
* يستخدم المعلم أساليب وأدوات متنوعة لرصد وفهم مستويات التلاميذ التحصيلية وقيمها.
* يشجع التلاميذ على التأمل والتفكر فى حياتهم وخبراتهم الشخصية.
* يستخدم الحوار كوسيلة مهمة للتعرف على خبرات واحتياجات التلاميذ واحتياجاتهم.
* يشرك التلاميذ فى وضع أهداف خطة التعلم وتحديد مكوناتها.
* يحدد مراحل خطة الدرس فى ضوء الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، وينفذها فى حدود الوقت المتاح لها.

المعيار الثانى : التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية

المؤشرات:

* يبحث المعلم عن مادة التعلم بشكل تكاملى وموسع لوضع خطته.
* يضم لخطته أنشطة تستثير التلاميذ على البحث والاستقصاء.
* يضع أهدافا تعليمية تنمى التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات.
* يضع أهدافا تعليمية توسع العمل الجماعى .
* يرتب موضوعات المقرر ويختار طرق التدريس الملائمة.

المعيار الثالث: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة

المؤشرات:

* يصمم المعلم أنشطة لتعظيم زمن التعلم الفعلى .
* يصمم الوحدات التعليمية والدروس فى ضوء الأهداف البعيدة لتعلم التلاميذ.
* يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسى وعن التلاميذ .
* يصمم أنشطة تساعد التلاميذ على الاستقلال الذاتى .
* يصمم أنشطة تعليمية تتيح استخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة مثل تعليم الأقران، والتعلم التعاونى .

المجال الثانى : إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل

المعيار الأول: استخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ

المؤشرات:

* يشرك المعلم جميع التلاميذ فى خبرات تعليمية متنوعة تلائم طرائقهم المختلفة فى التعلم.

* يستخدم إستراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها لجميع التلاميذ وشرحها وإعادة صياغتها.

* يطرح أسئلة مفتوحة ومتشعبة ويقوم بتيسير المناقشة لتوضيح تفكير التلاميذ وإثرائه.

* ينوع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للتلاميذ فى التعلم.

* يستخدم التكنولوجيا لتحسين تعلم التلاميذ.

المعيار الثانى : تيسير خبرات التعلم الفعال

المؤشرات:

* يوفر المعلم فرص التعلم المستقل والتعاونى فى حجرة الدراسة.

* يوفر طرائق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتحسين تفاعلاتهم وتعلمهم.

* يشجع التفاعلات الإيجابية بين جميع التلاميذ ويدعم تعاونهم.

* يساعد التلاميذ فى اتخاذ القرارات وإدارة الوقت وحسن استخدام المواد التعليمية من خلال أنشطة التعلم.

المعيار الثالث: إشراك التلاميذ فى حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي

المؤشرات:

* يشجع التلاميذ على تطبيق ما يتعلمون فى المواقف التعليمية والحياتية.

* يشجع التلاميذ على الفضول العلمى والمبادأة والإبداع.

* يساند جميع التلاميذ فى الاستقصاء الناقد لمفاهيم المادة الدراسية وأسئلتها.

* يشرك جميع التلاميذ فى أنشطة حل المشكلة، وتشجيع المداخل المتعددة للحلول.

* يشجع جميع التلاميذ على طرح أسئلة ناقدة.

* يساعد التلاميذ على تحليل المحتوى والتوصل إلى استنتاجات صحيحة.

* يساعد التلاميذ على التأمل فى كيفية تعلمهم.

المعيار الرابع : توفير مناخ ميسر للعدالة

المؤشرات:

* يساعد المعلم التلاميذ على أن يحترموا الآخرين وإن اختلفوا معهم.

* يؤكد على المساواة والاحترام فى حجرة الدراسة.

* يشجع إنجازات جميع التلاميذ وإسهاماتهم يساندها ويقدرها دون تمييز.

* يعالج الأنماط السلوكية غير المناسبة بطريقة منصفة وعادلة وتتسم بالمساواة.

المعيار الخامس : الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين

المؤشرات:

* ينظم بيئة التعليم والتعلم الفيزيقية لمساعدة التلاميذ على التفاعل الصفى .

* يستخدم بفاعلية الأدوات والتجهيزات المتاحة داخل الفصل.

* يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة والدرس والمتعلمين.

المعيار السادس: إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع

المؤشرات:

* يحقق المعلم أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له متأكدا من الاستغلال الفعال لوقت التعلم.

* يستخدم أساليب لفظية وغير لفظية مختلفة لجذب انتباه المتعلمين والمحافظة عليه.

* يراعى المرونة عند تنفيذ مراحل الدرس فى ضوء الخطة الزمنية المحددة له.

* يستخدم الوقت بما يضمن الانتقال والتقدم السلس من مرحلة إلى أخرى.

* يدير سلوك المتعلم الصفى بفاعلية على النحو الملائم.

المجال الثالث: المادة العلمية

المعيار الأول: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها

المؤشرات:

* يوظف مادته العلمية فى أنشطة تعليمية.

* يحلل بنية المادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية.

* يستخدم مصطلحات المادة العلمية بطريقة صحيحة.

* يوضح المفاهيم الرئيسة لمادته العلمية.

* يستخدم إستراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها لجميع التلاميذ بسهولة ويسر.

المعيار الثانى: التمكن من طرق البحث فى المادة العلمية

المؤشرات:

* يتابع أحد التطورات فى مادته العلمية.

* يستخدم مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف، ويشجع التلاميذ على استخدامها.

* يستخدم الملاحظة المنظمة فى فهم الظواهر المرتبطة بالموقف التعليمى والمجتمع المحيط به.

* يوجه التلاميذ فى حل مشكلاتهم بالأسلوب العلمى.

* يطرح الأسئلة المفتاحية المرتبطة بظاهرة ما.

المعيار الثالث: تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى

المؤشرات:

* يربط مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى .

* يوضح العلاقة بين موضوعات مادته وموضوعات المواد الأخرى.

* يستخدم مبادئ فى حل مشكلات تنتمى إلى مواد دراسية أخرى.

المعيار الرابع: القدرة على إنتاج المعرفة

المؤشرات:

* يصنف البيانات والمعلومات إلى فئات متجانسة ، ويدرب التلاميذ على ذلك.

* يحلل المعلومات المتاحة ويدرب التلاميذ على ذلك.

* يؤلف بين الأجزاء غير المترابطة فى كل ذى معنى .

* يستنتج معارف جديدة من معلومات متاحة إليه.

* يفكر بمرونة ، ويتقبل الجديد.

* يشجع التلاميذ على نقد المألوف وعدم التسليم بالمعطيات الموروثة.

* يساعد التلاميذ على اكتشاف التناقضات.

المجال الرابع: مجال التقويم

المعيار الأول: التقويم الذاتي

المؤشرات:

* يدرس ويتأمل باستمرار آثار أفعاله وقراراته على التلاميذ والزملاء.

* يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائه.

* يشجع التلاميذ على تقييم ذاتهم وبعضهم البعض.

* يصمم أدوات للتقويم الذاتى بمشاركة التلاميذ والزملاء.

المعيار الثانى : تقويم التلاميذ

المؤشرات:

* يصمم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم.
* يستخدم أساليب التقويم الأصيل (مثل ملفات أداء التلميذ) باستمرار لمعرفة مستوى التلاميذ.
* يشخص نقاط القوة ونواحى الضعف لدى التلاميذ.
* يصمم أنشطة وقائية وأخرى علاجية لمواجهة ضعف التلاميذ.
* يصمم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوى وللإسراع التعليمى .
* يتعامل مع ذوى الاحتياجات الخاصة والموهوبين ويدمجهم فى أنشطة حجرة الدراسة.
* يشرك الأسرة فى تقييم التلاميذ بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم.

المعيار الثالث: التغذية الراجعة

المؤشرات

* يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه.
* يستخدم آراء وتقييم التلاميذ له لتجويد أدائه.
* يشجع التلاميذ على إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو ما مارسوه فى مواقف وأنشطة تعليمية.

المجال الخامس : مهنية المعلم

المعيار الأول: أخلاقيات المهنة

المؤشرات:

* يبنى الثقة بينه وبين التلاميذ من خلال اشتراكهم فى وضع قواعد حجرة الدراسة وتحقيق الأهداف.

* يوجه التلاميذ ويعاونهم فى حل مشكلاتهم الشخصية.

* يحتفظ بالأسرار التى يبوح بها التلاميذ له.

* يحترم شخصية التلاميذ وقدراتهم.

* يحترم الزملاء ويتواصل معهم جدا.

* يلتزم بقواعد العمل السائدة فى مدرسته.

* يبذل جهدا ملحوظا ليفجر طاقات التلاميذ داخل المدرسة دون تمييز.

* يحرص على استخدام لغة مهذبة مع تلاميذه وزملائه.

* يهتم بمظهره دون مبالغة.

* يقدم نموذجا يحتذى به فى الولاء والعطاء للوطن.

المعيار الثانى : التنمية المهنية

المؤشرات:

* يتأمل ويقيم أفعاله وممارساته للارتقاء بأدائه.

* يحضر دورات تدريبية بانتظام.

* يواكب ما يستجد فى النظريات والممارسات التربوية وفى مادة تخصصه، ويستطيع أن يطبق كل ذلك.

* يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه.

* يتعلم من خلال تفاعله مع تلاميذ.

* ينمى معلوماته فى مجالات علمية وثقافية عامة.

ملحق (٢)

ميثاق أخلاقى

للعاملين فى مهنة التعليم

فى الوطن العربي

تونس ٢٠٠٣

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ الَّذِينَ يُوفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلا يَنقُضُونَ الْمِيثَاقَ (٢٠) ﴾

[الرعد]

﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ (٤) ﴾

[القلم]

مسوغات الميثاق

يكتسب الميثاق الأخلاقى للعاملين فى مهنة التعليم مسوغاته من الأمور الآتية:

١- عدم وجود ميثاق أخلاقى ملزم للعاملين فى مهنة التعليم على مستوى الوطن العربى يحدد الواجبات والحقوق وطبيعة العلاقات التى تربط بينهم وبمن يعمل معهم أو بمن له علاقة بعملهم.

٢- جعل التعليم رسالة لها قواعد أخلاقية تنبثق من فلسفة المجتمع العربى، ومهنة تتطلب من أصحابها عملا منظما متواصلا ومهارة خاصة وخلقا قويما.

٣- تطور الفكر التربوى وتطبيقاته التربوية والنفسية على المستوى العالمى.

٤- التفجر المعرفى والتطور العلمى والتقنى والاجتماعى والثقافى ، فضلا عن التحديات التى يمكن أن تترتب على هذا التطور.

٥- تغير أدوار المعلم، وإضافة مهمات جديدة له.

٦- تطور مهنة التعليم من مجرد حرفة إلى مهنة لها متطلباتها وقيمها، مما يتطلب مستوى أعلى لمن يمتهنها خلقا وعلما وواجبات وحقوقا.

٧- اختلاف أساليب إعداد المعلمين وتأهليهم وتدريبهم.

٨- إضفاء جوانب معنوية على القيمة الاجتماعية للمعلم بما يعزز مكانته فى المجتمع.

٩- تعزيز مسئولية الدولة تجاه التعليم بشكل خاص بوصفه يمثل القاعدة الاجتماعية الأوسع، وضرورة تنشئة الجيل الجديد على وفق مسئوليات أخلاقية يتحلى بها المعلم ويتصرف فى ضوئها بما يعزز القيم الخلقية للطلبة.

١٠- مواجهة بعض الظواهر السلبية التى بدأت تتسلل إلى المجتمع العربى بشكل عام والعاملين فى التعليم بشكل خاص.

١١- توحيد أسلوب تقويم الإدارة والمشرفين (الموجهين) والمسئولين التربويين لسلوك المعلمين وتوجيههم على وفق معايير علمية موحدة بما يحقق العدالة والاطمئنان للجميع.

١٢- الإسهام فى إحكام الكفاءة الداخلية والخارجية للأنظمة التربوية فى الوطن العربى .

١٣- توفير وعى تام ومسئولية واضحة لحقوق العاملين فى مهنة التعليم.

ونظرا لتطور التربية واتساع مجالاتها بحيث أصبحت مسئولة عن المجتمع متأثرة به، ومؤثرة فيه، فإن الأمر يتطلب تنظيما لهذه المهنة بوضع ميثاق أخلاقى للعاملين فى ميدانها يبين واجباتهم وحقوقهم، شأنها شأن أى عمل منظم أو أية مهنة، ولا بد من أن تستند إلى مجموعة من القواعد الأخلاقية التى تضبط حركتها وتوجه مسارها بالاتجاه السليم بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة ، وينبغى أن يكون الميثاق مبنيا على أسس علمية مستندا إلى فلسفة للمجتمع العربى المنبثقة من حضارة الأمة لكى يحقق أهدافه وأن تحدد العلاقات بين أعضاء المهنة وطلبتهم وزملائهم ومسئوليهم والمجتمع.

إن اعتماد الميثاق الأخلاقى للعاملين فى مهنة التعليم ينبغى أن يأخذ بنظر الاعتبار المعلم من حيث اختياره وإعداده وتأهيله وتدريبه فى أثناء الخدمة. فالاهتمام يكون أولا بالمعلم منذ البداية بحيث تعتمد الامتيازات الأدبية والمادية لاختيار النوعيات الجيدة والرغبة فى مهنة التعليم. فضلا عن الاختيار الواعى لمعلمى المعلمين أو مربى المعلمين.

ويمكن عن طريق الميثاق وضع تصور لما يجب أن يكون عليه المعلم من حيث النوعية والاختيار والإعداد وكفاءة الأداء فى الميدان. فالمعلم شخص ارتضى أن يضع نفسه فى موقف ينتظر منه أن يؤثر فى غيره تأثيرا واضحا وهو بالدرجة

الأولى تأثير أخلاقى لأن هذا هو غاية التربية، إذ لا فائدة من المادة الدراسية التى يقدمها المعلم من معرفة متخصصة إذا لم تدعم بحس وممارسة أخلاقية، ولا مجال للمعلم أن يفصل بين عمله المادى وسلوكه الأخلاقى ، وأن الأخلاق المهنية ليست سلوكا يتحلى به المعلم فى جانب من حياته ويتركها فى أوقات أخرى .

أهداف الميثاق :

يهدف الميثاق الأخلاقى للعاملين فى مهنة التعليم إلى تعزيز التزام العاملين للارتقاء بها والإسهام بتطوير المجتمع العربى وذلك من خلال:

١- تحديد واجبات المعلمين نحو أنفسهم ومهنتهم وطلبتهم وزملائهم ومسئوليهم وأولياء أمور طلبتهم ومجتمعهم داخل المدرسة وخارجها.

٢- توعية العاملين فى مهنة التعليم وغيرهم بأهمية الميثاق ودوره فى تعزيز العملية التربوية.

٣- المساعدة فى تقويم العملية التربوية بشكل عملى وموضوعى .

٤- الإسهام فى تعزيز مكانة المعلم الاجتماعية والاقتصادية.

٥- التعريف بحقوق المعلمين على الطلبة والمسئولين والمجتمع بشكل عام نظير تأديتهم واجباتهم ومسئولياتهم وتأمين الالتزام بها.

٦- الإسهام فى تقارب الأنظمة التعليمية فى الوطن العربى وتعزيزها .

٧- تعرف مدى الالتزام بأخلاقيات المهنة والانتماء إليها والاعتزاز بها وتطويرها.

تحديد المصطلحات :

اعتمدت فى الميثاق المصطلحات الآتية:

الميثاق: هو عهد يلتزم به العاملون فى مهنة التعليم فكرا وسلوكا أمام الله والآخرين وأنفسهم، تترتب بموجبه عليهم واجبات وعلى الآخرين حقوق.

الأخلاق: هى منظومة من السمات تؤلف جانبا رئيسا للشخصية، يلتقى فيها لإدراك والوجدان والنزوع إلى العمل يتضح فى السلوك، وهى على حظ واف من ـ سوخ والثبات، وتتسم باشتمالها على القيم بالذات.

مهنة التعليم: هى عمليات أساسية تقوم على مبادئ علمية وفنية وقواعد علاقية يلتزم بها أعضاؤها، تهدف إلى بناء الأجيال، وصياغة عقولهم وتشكيل أفكارهم على وفق أهداف معينة متفق عليها.

العاملين فى مهنة التعليم: يقصد بالعاملين فى مهنة التعليم القائمين بالمسئوليات التربوية جميعا فى مراحل التعليم كافة.

الميثاق الأخلاقى للعاملين فى مهنة التعليم: هى وثيقة عهد تتضمن قواعد ومبادئ مهنية وأخلاقية لواجبات العاملين فى مهنة التعليم وحقوقهم.

المدرسة: مؤسسة تربوية لأى مرحلة دراسية.

منطلقات الميثاق:

* اعترافا: من المعلمين العرب بأن الوطن العربى مهبط الرسالات السماوية ومهد الحضارات التى أسهمت بجهد كبير فى تقدم الإنسانية منذ فجر التاريخ.

* وإيمانا: من المعلمين العرب بأن التربية ضرورة اجتماعية وفردية هدفها نشئة جيل واع مؤمن بالله ورسله، محب لوطنه وأمته العربية، محقق لأهدافها، معتزا بتراثها وقيمها الأصلية.

* وإقرارا: من المعلمين العرب بأن التربية والتعليم رسالة ومهنة مقدسة، وأن لهم دورا رئيسا للارتقاء بها؛ لأن المعلم الكفء قوام الأمة القوية.

*واعتزازا: بدور المعلمين الأوائل بوصفهم البناة الحقيقيين لأمجاد الأمة، وأن أحفادهم المعلمين العرب اليوم هم مهماز قوى التقدم والتطور فى مواصلة الجهاد التربوى والعلمى والثقافى والحضارى.

* وشعورا: من المعلمين العرب بأهمية الأدوار الجديدة التى ينبغى أن يؤدونها والمتوقع منهم النهوض بها لتطوير العملية التربوية.

* وحرصا: من المعلمين العرب على تعزيز مكانتهم الاجتماعية كونهم مثلا صالحا وقدوة فى التمسك بأخلاقيات المهنة وروادا على طريق المعرفة.

* ووعيا: من المعلمين العرب بأهمية تعرفهم واجباتهم تجاه أنفسهم ومهنتهم وطلبتهم وزملائهم وأولياء أمور طلبتهم ومسئوليتهم ومجتمعهم، وحقوقهم على طلبتهم ومسئوليتهم ومجتمعهم.

* وسعيا: من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأهمية وجود ميثاق أخلاقى للعاملين فى مهنة التعليم وإدراكها بضرورة استيعاب أخلاقيات المهنة فكرا وتمثلها سلوكا.

فقد وضع هذا الميثاق كما هو موضح فى الصفحة التالية:

الميثاق

أولا: الواجبات:

وجبات المعلم نحو نفسه

كلف الله سبحانه الإنسان بإعمار الأرض ، قال تعالى : ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلائِفَ فِي الأَرْضِ مِنْ بَعْدِهِمْ لِنَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ (١٤)﴾ [يونس]، وأمره بنشر الخير وفعله والفضيلة والتمسك بالتقوى، وأوصاه بالاهتمام بنفسه وتقويمها، مما أوجب عليه بناء ذاته روحا وجسما وسلوكا، وكلفه بأداء رسالة التعليم وفرض عليه واجبات وحمله مسئوليات تجاه نفسه إنسان ومعلما ليكون رقيبا عليها، وهذا يستوجب من المعلم :

١- إيمانه بالله وملائكته وكتبه ورسله، واليوم الآخر والقدر خيره وشره ، جاعلا سعيه فى الدنيا موصولا بمصيره فى الآخرة.

٢- إدراكه أن الدين الحنيف والقيم والأخلاق هى الدعائم الأولى لتكوين ضمير الإنسان ووجدانه المعبر عن إيمانه ورقيب هواه.

٣- اعتزازه بأمته والتزامه بعقيدتها.

٤- إيمانه بأنه مكلف برسالة إنسانية يؤديها تجاه المجتمع.

٥- تحصينه نفسه إزاء الأفكار والقيم والحضارة.

٦- سعيه للحفاظ على صحته النفسية والجسمية ولياقة مظهره بما يتناسب ومكانته الريادية فى المدرسة والمجتمع.

٧- توفيقه بين قوله وسلوكه وأن لا يناقض عمله قوله وتقويم سلوكه وكفاءته ذاتيا باستمرار.

٨- توسيعه ثقافته وتنويعها، وتكوين آراء ناضجة تعزز مكانته الاجتماعية.

٩- بشاشة الوجه وطلاقته، وانفتاح النفس وانشراح الصدر، والتفاؤل فى النظرة إلى الحياة والعيش فى وئام مع نفسه والآخرين.

١٠- اتسامه بالأمانة والصراحة والنزاهة والعفة والنخوة والثبات وتحمله المسئولية بإخلاص وصدق ومعالجة الخطأ بالحكمة والموعظة الحسنة.

١١- التزامه بالعهود والمواثيق التى يقطعها على نفسه.

واجبات المعلم نحو مهنته:

أصبح تمهين التعليم صيغة متفقا عليها ومطلوبة للارتقاء به، وجعله أكثر فاعلية وقدرة على تحقيق الأهداف التربوية، وعملا بالحديث النبوى الشريف : «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه» ، مطلوب من المعلم أن تتحقق فيه متطلبات مهنته إعدادا وتأهيلا وتدريبا ، وكفاية علمية وإبداعا والتزاما بقواعد المهنة وأخلاقياتها وهذا يتطلب من المعلم:

١- التزامه فلسفة النظام التربوى وأهدافه وسياسته وإستراتيجيته وخططه وبرامجه، والتعاون مع مسئوليه على تحقيقها.

٢- اعتزاز بمهنته وتعبيره عن حبه وولائه لها، وتحمله أعباءها وإتقانها وتجديدها وتمسكه بأخلاقياتها.

٣- عده التعليم حقا وواجبا على كل فرد.

٤- ترغيبه للآخرين فى العمل بمهنة التعليم، وحرصه على الارتقاء بها.

٥- تمكسه بأهداف المهنة ، والعمل مع زملائه المعلمين العرب على الارتقاء بها، والعمل فى نطاقها على وحدة الأمة العربية.

٦- اعتماده اللغة العربية الفصيحة أداة تفكير وتعبير ووسيلة فى عمله المهني.

٧- حرصه على اكتساب الكفايات المعرفية والمهارية والقدرة على استعمال الوسائل والأدوات والتقنيات.

٨- سعيه إلى تطوير عمله، واستكمال أدواته بمختلف الأساليب وأن يعد النمو المهنى واجبا أساسيا له، والثقافة الذاتية المستمرة منهجا فى حياته.

٩- تمثله سلوكيات المهنة ولاسـيما الصبر والحلم والحزم والعـدل والانضباط والاتزان الانفعالى والمحافظة على أسرارها.

١٠- إسهامه بشكل إيجابى فى أنشطة المنظمات المهنية التعليمية.

١١- تفرغه لمهنته ، وحرصه على احترام النظام وتقدير قيمة الوقت.

١٢- إدراكه أهمـية البحث والـتجريب التـربوى فى تطوير العمليـة التربوية والعمل على الإسهام فيه.

١٣- سعيه إلى أن تكون المدرسة بيئة محببة للآخرين.

١٤- تمسكه بمبدأ الأصالة والتجديد فى نشاطه التربوي.

واجبات المعلم نحو طلابه:

تعد العلاقة بين المعلم والطالب حجر الزاوية فى نجاح العملية التربوية، سيما بعد أن تغيرت الظروف الاقتصادية والاجتـماعية والسياسية، وتطورت أدوار المعلم وتعددت مهـامه، مما يتطلب وجود علاقات إنسانـية وطيدة بين المعلم وطلابه ترقى إلى علاقة الأب بأبنائه ، قائمة على واجبى التربية والتعليم وذلك من خلال:

١- تنشئـته جيلا راعيـا مؤمنا بالله، محبـا لوطنه وأمته، مؤمنا بـأهدافها، معتزا بتراثها وقيمها الأصيلة تحقيقا لأمنها الثقافى والتربوى .

٢- عده الطالب محور العملية التربوية وغايتها وإنسانا له حقوقه وكرامته.

٣- حرصـه على أن يكون مثـلا صالحـا فى الأخلاق وقـدوة لطلبته عـلما وسلوكا.

٤- تشجـيعـه الطلبة على احـترام معلمـيهم وزمـلائهم وتشربهم مـحاسن الأخلاق.

٥- احترامه حق الطلبة فى الحصول على المعـرفة الصحيحة، وإرشادهم إلى مصادرها الموثوقة، وتحليلها وفهمها، وتعليمهم كيف يتعلمون ويفكرون.

٦- حرصه على معاملة الطلاب بعدالة.

٧- مراعاته الفروق الفردية بين الطلبة، وتشجيعه المجتهدين والمبدعين منهم، والأخذ بيد المتأخرين وتحفيزهم.

٨- بنائه علاقات طيبة مع طلابه بعيدا عن استغلالهم للمصالح الشخصية.

٩- مساعدته الطلبة فى حل مشكلاتهم الدراسية والشخصية قدر الإمكا وبحس إنسانى بما تسمح به الظروف ، وإحالة المعقد منها إلى الجهات المختصة.

١٠- تعرفه ظروف الطلبة وميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم والعمل على تلبيتها.

١١- سعيه لإكساب الطلبة المهارات والاتجاهات التى تنمى لديهم التفكير العلمى المستقل، وتقبلهم الرأى الآخر وحلهم المشكلات، وإنمائه الفكر النقدى لديهم وحب التعلم الذاتى المستمر وممارسته، وإذكاء روح المبادرة والإبداع بينهم.

١٢- احترامه العمل اليدوى وتشجيعه وممارسته.

١٣- إعانته الطلبة على فهم أنفسهم ومعرفة أفضل الخيارات المستقبلية المتاحة أمامهم.

١٤- تحبيبه اللغة العربية وتشجيعهم على استعمالها فى مجالات الحياة كافة.

١٥- حرصه على أن يكون محبا لطلبته، رحيما بهم، وأن يجريهم مجرى بنيه، مبديا احترامه لهم وشفقته عليهم، ميسرا لتعلمهم، دون استخدام القسوة فى تعامله معهم، وتعويدهم الضبط الذاتى ، واحترام النظام.

١٦- تشجيعه الطلبة على العمل والتعاون الجماعى ، والمشاركة فى الجمعيات والمنظمات العلمية والثقافية

١٧- سعيه إلى تكوين علاقات تعاونية تشاركية بين الطلبة، بما يحقق رفقة تنمى الإحساس الإنسانى ، وتوفر المناخ الملائم لنجاح العملية التربوية.

١٨- غرسه الاتجاه نحو استثمار المعرفة وتوظيفها فى نفوس الطلبة فيما يعود بالنفع لهم ولمجتمعهم وأمتهم.

١٩- تبصيره الطلبة بآثار التقنية وانعكاساتها فى الحياة وتوعيتهم بالاستخدامات الإيجابية والسلبية لها.

٢٠- تدريبه الطلبة على أصول اللياقة والتصرف الاجتماعى السليم وجعلها جزءا من شخصياتهم داخل المدرسة وخارجها.

٢١- سعيه إلى توعية الطلبة أهمية دورهم المستقبلى فى بناء الوطن العربى والدفاع عنه، وتنميته اقتصاديا واجتماعيا، والحفاظ على موارده.

٢٢- حرصه على مشاركة الطلبة فى تسيير بعض أوجه النشاط المدرسى بالتعاون مع إدارة المدرسة، بقدر تعلق الأمر بشئونهم.

واجبات المعلم نحو زملائه:

تعد العلاقة الأخوية بين زملاء المهنة فى المؤسسة التعليمية طابعا مميزا للمؤسسات التعليمية الناجحة، مما يوفر للبيئة التعليمية روح التعاون والتكاتف والمودة التى تنعكس آثارها على المعلمين داخل المدرسة وخارجها، وتسهل مهمات التعليم والتعلم، وتساعد فى حل المشكلات ، وتوفر جوا من الراحة والاطمئنان للجميع وهذا يتطلب من المعلم أن يعبر عن ذلك بـ:

١- حرصه على أن يكون سلوكه أنموذجا حيا لزملائه.

٢- مساعدته فى تنمية قدرات زملائه وتدريبهم ولا سيما الجدد منهم وإعانتهم على حل مشكلاتهم بقدر ما يسمحون بذلك دون التدخل فى خصوصياتهم.

٣- سعيه إلى تحقيق الوحدة والانجسام بينه وبين العاملين معه، وتعزيز علاقات تعاونية دائمة تتسم بالثقة والاحترام والمحبة والتواضع والنية الحسنة.

٤- تعزيزه المناخ التنظيمى التعليم مع زملائه بما يؤمن احترام آرائهم والاعتراف بقدراتهم، ومناقشتهم بروح من الديمقراطية والانفتاح والتسامح والنصيحة.

٥- احترامه التخصصات العلمية لزملائه، وعدم الانتقاص منها.

٦- حرصه على سمعة زملائه، والتحدث عنهم بما يعزز مكانتهم، ولاسيما بحضور الطلبة وأسرهم.

٧- تقديمه الخبرة والمشورة لزملائه وحرصه على أن لا يجرح روح صديق بنصيحة، ولا يحرمه منها ليعرف خطأه.

٨- تجنبه التنافس غير المشروع مع زملائه.

٩- زغبته فى الإفادة من خبرات زملائه واعترافه بها بلا حساسية ولا شعور بالضعف العلمى والمهنى.

١٠- سعيه إلى تعرف زملائه فى المدارس الأخرى المجاورة، وتعاونه معهم ضمن البيئة المحلية.

١١- حرصه على تعرف زملائه فى الوطن العربى، ودعم جسور الصلات المهنية والعلمية معهم والتعاهد على الذود عن الوطن العربى والتضحية فى سبيله.

واجبات المعلم نحو مسئوليه:

إن توافر مناخ تنظيمى تشاورى ملتزم بالأهداف التربوية المقرة، وبقواعد العمل التعليمى وأصوله فى إطار عمل جماعى مبنى على الاحترام المتبادل والتقويم العادل والتكاتف الاجتماعى، من أهم مقومات الارتقاء بمهنة التعليم، إذ ليس

هناك أفضل من العلاقة الطيبة بين الرئيس والمرؤوس ما يحيى التفاؤل بالنفس ويعطيها الثبات، ويسهل سير العمل وإنجاز الواجبات وهذا يتطلب فى المعلم:

١- احترام الأعلى ورعاية الأدنى .

٢- إنجازه ما يكلف به من أعمال بروح راضية وضمير حى .

٣- تقبله النصح والتوجيه والنقد من مسئوليه بروح منفتحة وموضوعية.

٤- التزامه بأن لا يتحدث عن مسئوليه إلا بما يليق بهم ولا يفشى أسرارهم.

٥- إسهامه فى تقويم المسئولين عن العمل التربوى والأنشطة المدرسية بروح إيجابية.

٦- إدراكه قيمة سلم المسئولية وأهميته.

٧- تفاعله مع مسئوليه بمنزلة العضو من الجسم.

واجبات المعلم نحو أولياء أمور الطلاب:

التربية والتعليم جناحان شريكان فى البناء التعليمى والقيمى للجيل الجديد، ومن خلال هذه المشاركة والتعاون والتفاعل الإيجابى يسهمان فى وضع اللبنات الأساسية لبناء النظام التربوى وتطويره، وفى هذا الإطار تتحدد مسئولية المعلم نحو أولياء أمور الطلبة فى :

١- بنائه علاقات نزيهة تعاونية مع أولياء أمور الطلاب لصالح العملية التربوية.

٢- تبادله المعلومات اللازمة عن الطلبة مع أسرهم ،محافظا على أسرار الناس والتعامل معها بمهنية ولا يضعها فى أفواه الآخرين، أو يستخدم سر صديق عليه.

٣- سعيه إلى تكوين إيجابية لدى الأسرة نحو العمل التربوى ، وتقدير أهمية المدرسة، ومشاركة الأسرة فى فعاليتها.

٤- تعزيزه مكانة طلبته فى أسرهم ليكونوا مصدر إشعاع فى داخلها، بنقل المعلومات والتوجيهات التربوية والاجتماعية لها.

٥- تعاونه مع أسر الطلبة واستثمار إمكاناتها.

٦- احترامه مسئولية الآباء تجاه أولادهم.

٧- إيمانه بأهمية الأسرة ودورها فى مشاركة المدرسة فى التنشئة وتعزيز مكانتها لدى الطلبة.

٨- إسهامه الإيجابى فى نشاطات مجالس الآباء والمعلمين والتنظيمات التربوية الأخرى.

واجبات المعلم نحو المجتمع:

لما كانت التربية صورة للمجتمع فهى خاضعة له فى الوقت الذى تمثل عنصرا فاعلا فى تطويره وتحقيق أهدافه. وعلى هذا فقد أصبح طبيعيا أن ترتبط المدرسة- كإحدى أدوات التربية - ارتباطا وثيقا بالمجتمع الذى تضاعفت فيه إمكانات التعليم ومساراته وأنواعه، مما أوجب أن يكون هناك تنسيق وتكامل بين التربية المدرسية المقصودة، وتلك غير المدرسية مما يتطلب :

١- حرصه على احترام قوانين المجتمع وأنظمته وعاداته، وتقاليده وتاريخه وحل مشكلاته، وسيادة القيم المجتمعية المرغوب فيها والالتزام بها.

٢- تفاعله الرائد ودوره الإيجابى فى عمل المؤسسات المجتمعية لتحقيق الأهداف التربوية.

٣- إدراكه أن المدرسة ملك المجتمع، عليه أن يحافظ على مكانتها الرفيعة ومستوى خدماتها للمجتمع وإسهامه بفاعلية فى برامجها.

٤- إسهامه فى تمكين أبناء المجتمع المحلى من اكتساب المعرفة وتوظيفها فى حياتهم ومجتمعهم.

٥- مبادرته فى عمل الخير لأبناء المجتمع، وحمايته بما يهدده من أخطار.

٦- توعية الطلاب لتحسين البيئة المحلية والاهتمام بالأخلاق البيئوية.

٧- تنمية روح الثقة والتعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع.

ثانيا: الحقوق

حقوق المعلم على طلبته ومسئوليه والمجتمع

الإنسان قيمة عليا وهدف كبير ضمن المجتمع، مطلوب توفير مستلزمات سعادته بما فى ذلك تهيئة الأجواء الصحيحة لإطلاق قدراته الإبداعية ، وأداء مهامه بالشكل المطلوب، فأداء المهمات فى الحياة يتطلب توازنا عادلا بين الحقوق والواجبات ، أخذا وعطاء.

وإذا كنا قد حددنا واجبات المعلمين ومسئولياتهم وهى كبيرة وجسيمة، فإن من حق المعلمين على طلابهم ومسئوليهم والمجتمع، احترامهم وإجلالهم والاعتراف بفضلهم، وتوفير المناخ العلمى التربوى اللازم لأداء عملهم، والتعامل معهم بصورة عادلة وحل مشكلاتهم، وأن تكون أولويات الاهتمام بالمعلمين ، أن ينظر إليهم نظرة متكافئة (ماديا ومعنويا) مع ما يقدمونه من جهد بسخاء، وأن تضمن القوانين والأنظمة والتعليمات ما يعزز مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية، فضلا عن إيجاد نظام خاص لترقيتهم الوظيفية والمهنية، وهذا يتطلب من الطلبة والمسئولين والمجتمع ما يأتى :

حقوق المعلم على الطلبة:

تتمثل حقوق المعلمين على الطلبة فيما يأتى :

١- احترامهم لمعلميهم وطاعتهم والتواضع فى حضرتهم وإجلالهم.

٢- بذلهم الجهد للاستزادة من الخبرة العلمية والعملية من معلميهم.

٣- حرصهم على توافر النوايا الحسنة لديهم تجاه معلميهم وعدم الانتقاص منهم.

٤- اقتداؤهم بمعلميهم وصبرهم عليهم والتزامهم آداب السلوك القويم فى التعامل معهم وحسن صحبتهم داخل المدرسة وخارجها.

٥-إقرارهم بفضل معلميهم والأخذ بنصائحهم وتوجيهاتهم.

٦- تفرغهم لأداء الواجبات التى يكلفون بها بدقة وإتقان.

٧- حرصهم على عدم الانتقاص من شأن معلميهم علما وسلوكا.

حقوق المعلم على مسئوليه:

إن حقوق المعلمين على مسئوليهم تتطلب :

١- توفيرهم المناخ الديمقراطى والعلمى والتربوى الذى يتاح فيه للمعلمين استثمار قدراتهم فى إطار العمل التشاركى وللحفاظ على كرامتهم ، واحترام مشاعرهم لأداء رسالتهم فى إطار أهداف تربوية واضحة.

٢- تحقيقهم العدالة فى الحقوق والواجبات وفى التقويم العلمى الشامل والمستمر لجهود المعلمين الذى ينبغى أن يسهموا فيه.

٣- تهيئتهم فرص النمو التربوى المتجدد واكتشاف القدرات الإبداعية للمعلمين وتنميتها وتشجيعها من خلال الإسهام بالنشاطات التدريسية التى تيسر على المعلمين الحصول على المعلومات والمهارات بما يحسن الأداء.

٤- توفيرهم مستلزمات التعليم المناسبة كما ونوعا بوصفها مصادر المعرفة المختلفة، ووسائل التعليم وتقنياته الحديثة فضلا عن توفير الخدمات المناسبة لتحقيق رسالتهم.

٥- تحديدهم عددا مناسبا من الطلاب فى الصف وعدد الحصص الأسبوعية والنشاطات المدرسية بشكل مقبول.

٦- تهيئتهم الفرص أمام المعلمين للإسهام فى إعداد المناهج والوسائل فضلا عن تيسير إسهامهم فى العمليات التخطيطية والإشرافية والتدريبية وإعداد البحوث والدراسات وتوظيف وسائل التقنية الحديثة لتنمية قدراتهم، وأية نشاطات أخرى تتصل بعملهم.

٧- تنميتهم الاتجاهات الخاصة بالتقويم الذاتى والضبط الذاتى والنقد الذاتى لدى المعلمين.

٨- تنظيمهم قنوات الاتصال بين المدرسة والمؤسسات المهنية الأخرى، بما يسهل التعامل وتبادل الخبرات وتحقيق الأهداف المشتركة.

٩- معالجتهم مشكلات المعلمين بروح تعاونية بما يراعى ظروفهم ويشعرهم بالأمن والاستقرار الوظيفى .

١٠- تحصينهم المجتمع المدرسى من الأفكار والاتجاهات غير المنسجمة مع السياسة التعليمية.

١١- تزويدهم المدرسة بالمعلومات الضرورية والمتجددة عن مؤسسات المجتمع محليا وعربيا وإسلاميا ودوليا.

١٢- توفيرهم فرص تنمية التحصيل العلمى الجامعى للمعلمين غير الحاصلين عليه.

١٣- عملهم على حسن اختيار المتقدمين للانتماء لمهنة التعليم على وفق معايير وقواعد علمية.

حقوق المعلم على المجتمع :

أما حقوق المعلمين على المجتمع فتتطلب :

١- اهتمامه بالعملية التربوية والعمل على تحسين أوضاعها والنظر إليها بوصفها مهنة رفيعة لها متطلباتها وشروطها وأخلاقياتها.

٢- تعامله أفرادا ومؤسسات مع المعلمين بروح من المودة والتقدير ، بما يعلى من شأنهم، ويعزز مكانتهم ، ويتناسب مع مهامهم الرسالية، ومنع كل ما يؤدى إلى التقليل من شأنهم أو يسىء إلى مهنتهم أو يؤذى سمعتهم.

٣- تفعيله دور المؤسسات المهنية، وتعميق إسهامها فى البرامج والنشاطات المتعلقة بشئون التربية والعاملين فيها.

٤- توفيره الجمعيات المهنية المناسبة للمعلمين بما يمكنهم من الإسهام فى تنمية قدراتهم العلمية والمهنية وحل مشكلاتهم.

٥- اعتماده القوانين والأنظمة والتعليمات والإجراءات التى تعزز أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية.

٦- حرصه على إعداد المعلمين فى إطار جامعى وتدريب مستمر، وفتح آفاق الدراسات العليا أمامهم.

٧- توعيته العاملين فى مؤسسات المجتمع بأهمية المدرسة ودورها والعاملين فيها فى النهوض بالمجتمع العربى .

ثالثا: إجراءات مقترحة للتنفيذ

لكى يأخذ الميثاق أبعاده فى التطبيق والمتابعة والتقويم نقترح الإجراءات الآتية:

١- اطلاع الأقطار العربية على الميثاق قبل عرضه على المجلس التنفيذى والمؤتمر العام لبيان الرأى بشأنه.

٢- بعد أن يقر الميثاق من المؤتمر العام تزود الأقطار العربية بنسخ منه ليتولى كل قطر طبعه ونشره بين العاملين فى مهنة التعليم والتوعية بأهميته فى وسائل الإعلام المختلفة.

٣- تضمين برامج كليات التربية وكليات ومعاهد المعلمين ومناهجها هذا الميثاق.

٤- تضمين برامج الدورات التدريبية للعاملين فى مهنة التعليم فى أثناء الخدمة هذا الميثاق.

٥- توظيف الميثاق فى تقويم المعلمين وتخصيص جوائز تقديرية للمتميزين فى الالتزام به وتنفيذه.

٦- الأخذ بنظر الاعتبار أهمية العلاقة والموازنة بين واجبات المعلمين وحقوقهم.

٧- تسعى الأقطار العربية إلى تضمين القوانين والأنظمة والتعليمات ما يكفل الالتزام بالميثاق وتنفيذه.

٨- إعادة النظر بالميثاق بين حين وآخر (ولتكن خمس سنوات) مثلا وفق خطة توضع لهذا الغرض من أجل التطوير والتحديث وما يستجد فى الميدان التربوى .

٩- تضع الأقطار العربية التعليمات والتوجيهات التى تضمن توضيح الميثاق وبنوده وأساليب تنفيذه، وبما يكفل الالتزام به، وتقديم تقرير سنوى إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بشأن الميثاق تنفيذا وممارسة مع مقترحات لتطويره.

ملحق رقم (٣)

إعلان

مكتب التربية العربي لدول الخليج

لأخلاق مهنة التعليم

أقره المؤتمر العام الثامن لمكتب التربية العربي لدول الخليج

الدوحة ٦/٣ رجب ١٤٠٥هـ - ٢٧/٢٤ مارس ١٩٨٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

التعليم رسالة:

أولا: التعليم مهنة ذات قداسة خاصة توجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصا فى العمل، وصدقا مع النفس والناس، وعطاء مستمرا لنشر العلم والخير والقضاء على الجهل والشر.

ثانيا: المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها، ويؤمن بأهميتها، ولا يضن على أدائها بغال ولا رخيص، ويستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته من أداء رسالته.

ثالثا: اعتزاز المعلم بمهنته وتصوره المستمر لرسالته، ينأيان به عن مواطن الشبهات، ويدعوانه إلى الحرص على نقاء السيرة وطهارة السريرة، حفاظا على شرف مهنة التعليم ودفاعا عنه.

المعلم وطلابه:

رابعا: العلاقة بين المعلم وطلابه صورة من علاقة الأب بأبنائه، لحمتها الرغبة فى نفعهم ، وسداها الشفقة عليهم والبر بهم، أساسها المودة الحانية، وحارسها الحزم الضرورى، وهدفها تحقيق خيرى الدنيا والآخرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم.

خامسا: المعلم قدوة لطلابه خاصة، وللمجتمع عامة، وهو حريص على أن يكون أثره فى الناس حميدا باقيا، لذلك فهو مستمسك بالقيم الخلقية، والمثل العليا، يدعو إليها ويبثها بين طلابه والناس كافة، ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع.

سادسا: المعلم أحرص الناس على نفع طلابه، يبذل جهده كله فى تعليمهم، وتربيتهم، وتوجيههم يدلهم بكل طريق على الخير ويرغبهم فيه، ويبين لهم الشر ويذودهم عنه، فى إدراك كامل ومتجدد أن أعظم الخير ما أمر الله أو رسوله به، وأن أسوأ الشر هو ما نهى الله أو رسوله عنه.

سابعا: المعلم يسوى بين طلابه فى عطائه ورقابته وتقويمه لأدائهم، ويحول بينهم وبين الوقوع فى براثن الرغبات الطائشة ، ويشعرهم دائما أن أسهل الطرق- وإن بدا صعبا- هو أصحها وأقومها، وأن الغش خيانة وجريمة لا يليقان بطالب العلم ولا بالمواطن الصالح.

ثامنا: المعلم ساع دائما إلى ترسيخ مواطن الاتفاق والتعاون والتكامل بين طلابه، تعليما ، لهم وتعويدا على العمل الجماعى والجهد المتناسق ، وهو ساع دائما إلى إضعاف نقاط الخلاف ، وتجنب الخوض فيها، ومحاولة القضاء على أسبابها دون إثارة نتائجها.

المعلم والمجتمع:

تاسعا: المعلم موضع تقدير المجتمع، واحترامه، وثقته، وهو لذلك حريص على أن يكون فى مستوى هذه الثقة، وذلك التقدير والاحترام، يعمل فى المجتمع على أن يكون له دائما فى مجال معرفته وخبرته - دور المرشد والموجه - يمتنع عن كل ما يمكن أن يؤخذ عليه من قول أو فعل، ويحرص على أن لا يؤثر عنه إلا ما يؤكد ثقة المجتمع به واحترامه له.

عاشرا: فى الجهات المختصة إلى توفير أكبر قدر ممكن من الرعاية للعاملين فى مهنة التعليم، بما يوفر لهم حياة كريمة تكفهم عن التماس وسائل لا تتفق وما ورد فى هذا الإعلان لزيادة دخولهم ، أو تحسين ماديات حياتهم.

حادى عشر: المعلم صاحب رأى وموقف من قضايا المجتمع ومشكلاته بأنواعها كافة، ويفرض ذلك عليه توسيع نطاق ثقافته، وتنويع مصادرها ، والمتابعة الدائمة للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ليكون قادرا على تكوين رأى ناضج مبنى على العلم والمعرفة والخبرة الواسعة، ويعزز مكانته الاجتماعية، ويؤكد دوره الرائد فى المدرسة وخارجها .

ثانى عشر: المعلم مؤمن بتميز هذه الأمة بالأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وهو لا يدع فرصة لذلك دون أن يفيد منها، أداء لهذه الفريضة الدينية، وتقوية لأواصر المودة بينه وبين جماعات الطلاب خاصة، والناس عامة، وهو ملتزم فى ذلك بأسلوب اللين فى غير ضعف ، والشدة فى غير عنف، يحدوه إليهما وده لمجتمعه، وحرصه عليه، وإيمانه بدوره البناء فى تطويره ، وتحقيق نهضته.

المعلم رقيب نفسه:

ثالث عشر: المعلم يدرك أن الرقيب الحقيقى على سلوكه بعد الله سبحانه وتعالى هو ضمير فقط، ونفس لوامة، وأن الرقابة الخارجية مهما تنوعت

أساليب لا ترقى إلى الرقابة الذاتية؛ لذلك يسعى المعلم بكل وسيلة متاحة إلى بث هذه الروح فى طلابه ومجتمعه، ويضرب بالاستمساك بها فى نفسه المثل والقدوة.

رابع عشر: المعلم فى مجال تخصصه طالب علم وباحث عن الحقيقة ، لا يدخر وسعا فى التزود من المعرفة، والإحاطة بتطورها فى حقل تخصصه، تقوية لإمكاناته المهنية موضوعا وأسلوبا ووسيلة.

خامس عشر: يسهم المعلم فى كل نشاط يحسنه، ويتخذ من كل موقف سبيلا إلى تربية قويمة، أو تعليم عادة حميدة، إيمانا بضرورة تكامل البناء العلمى والعقلى والجسمانى والعاطفى للإنسان ، من خلال العملية التربوية التى يؤديها المعلم.

سادس عشر: المعلم مدرك أن تعلمه عبادة، وتعليمه الناس زكاة، فهو يؤدى واجبه بروح العابد الخاشع، الذى لا يرجو سوى مرضاة الله سبحانه، وبإخلاص الموقن أن عين الله ترعاه وتكلؤه، وأن قوله وفعله كله شهيد له أو عليه.

المدرسة والبيت:

سابع عشر: الثقة المتبادلة ، واحترام التخصص والأخوة المهنية، هى أسس العلاقات بين المعلم وزملائه، وبين المعلمين جميعا، والإدارة المدرسية المركزية، ويسعى المعلمون إلى التفاهم فى ظل هذه الأسس فيما بينهم ، وفيما بينهم وبين الإدارة المدرسية والمركزية حول جميع الأمور التى يحتاج إلى تفاهم مشترك، أو عمل جماعى ، أو تنسيق للجهود بين مدرسى المواد المختلفة، أو قرارات إدارية لا يملك المعلمون اتخاذها.

ثامن عشر: المعلم شريك الوالدين فى التربية والتنشئة والتقويم والتعليم، لذلك فهو حريص على توطيد أواصر الثقة بين البيت والمدرسة، وإنشائها إذا لم يجدها قائمة، وهو يتشاور كلما اقتضى الأمر مع الوالدين حول كل أمر يهم مستقبل الطلاب أو يؤثر فى مسيرتهم العلمية.

رقم الإيداع	٩٩/٣٨٨٧
الترقيم الدولى	٩٧٧ - ١٠ - ١٢٢٩ - ٠